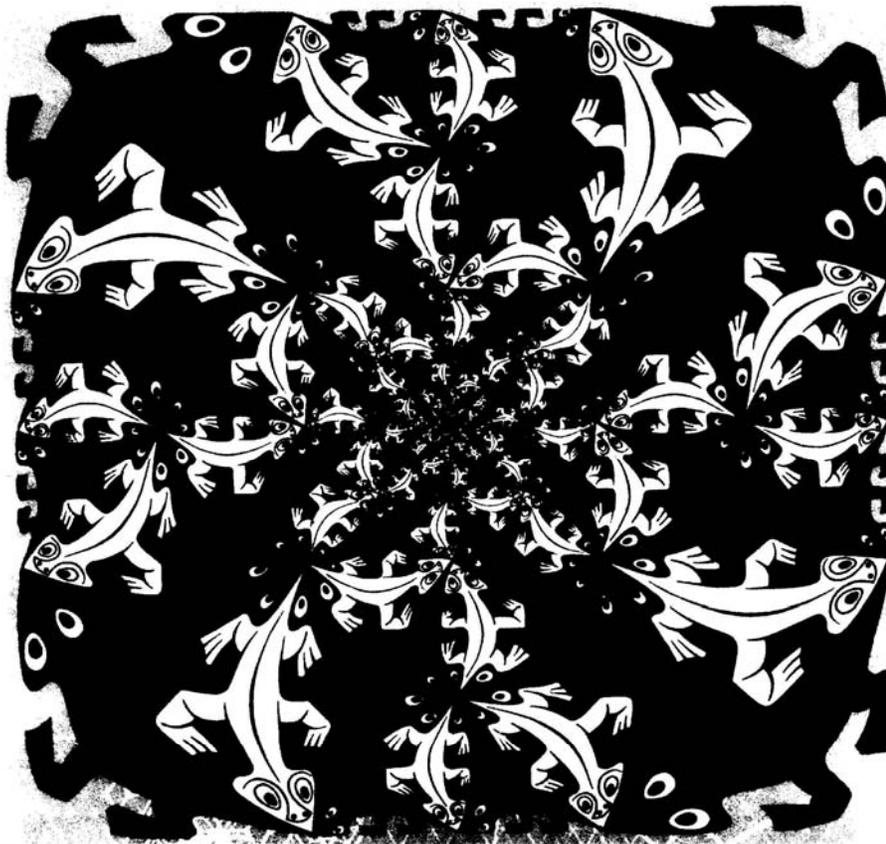




1150082899

T/UNICAMP  
Si38d  
FE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMI  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
TESE DE DOUTORADO



**DAS IMAGENS IDENTITÁRIAS DA PEDAGOGIA AO OFÍCIO DE  
PEDAGOGO: TRAÇADOS NÔMADES**

**Autora: Gláucia Maria Figueiredo Silva**

**Orientador: Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo**

2009

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO ✓

**DAS IMAGENS IDENTITÁRIAS DA PEDAGOGIA AO** ✓  
**OFÍCIO DE PEDAGOGO: TRAÇADOS NÔMADES**

Autor: Gláucia Maria Figueiredo Silva ✓

Orientador: Silvio Donizetti de Oliveira Gallo ✓

CAMPINAS

2009

iii

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**DAS IMAGENS IDENTITÁRIAS DA PEDAGOGIA AO OFÍCIO DE PEDAGOGO:  
TRAÇADOS NÔMADES.**

Autora: Gláucia Maria Figueiredo Silva  
Orientador: Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Gláucia Maria Figueiredo Silva e aprovada pela Comissão Julgadora.

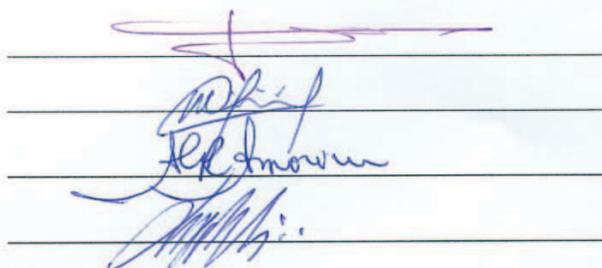
Data: 18/06/2009.

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

Silva, Gláucia Maria Figueiredo
Si38d Das imagens identitárias da pedagogia ao ofício de pedagogo na contemporaneidade: traçados nômades / Gláucia Maria Figueiredo Silva. – Campinas, SP: [s.n.], 2009.
Orientador : Silvio Donizetti de Oliveira Gallo. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
1. Pedagogia. 2. Imagem. 3. Identidade. 4. Nomadismo. I. Gallo, Silvio Donizetti de Oliveira. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
09-149/BFE

**Título em inglês :** From the identitary images in pedagogy to the work of the teachers in contemporary times: nomadic Traces

**Keywords :** Pedagogy; Images; Identitary; Nomadism

**Área de concentração :** Filosofia e História da Educação

**Titulação :** Doutor em Educação

**Banca examinadora :** Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo (Orientador)

Prof. Dr. Luiz Benedicto Lacerda Orlandi

Prof. Dr. Antônio Carlos Rodrigues de Amorim

Prof. Dr. Jean Houssaye

Prof. Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira

**Data da defesa:** 18/06/2009

**Programa de Pós-Graduação :** Educação

**e-mail :** [glaufig@gmail.com](mailto:glaufig@gmail.com)

*[...] E muito menos vim para iluminar o mundo  
Para contestar dizer se é ou se não é profundo  
E não me importa ser ou não um ser inteligente  
Para compreender toda mente  
Então brinquei com astros só para sentir o coração  
De longe muito longe então amei a terra só para virar semente  
Daí crescer e ter nas mãos os frutos  
Para entregar a corações presentes e futuros  
E virar-me o sol no fundo dessa estrada  
E me por para lá do nada  
Eu não nasci para ser estudante  
Nessa constância sou tão inconstante  
Vida de doido é sempre muito diferente do normal da gente  
Que o normal da gente é – Intoxicante!*

**(MARINHO CASTELLAR)**

*A dobra e a dobra.  
O xérox da amostra.  
A versão-beta da mutação,  
o que seria a genética  
se começasse a ficar  
tão promíscua quanto a estética?  
De que cor fica o camaleão  
quando se aproxima do espelho?*

**(LENINE)**

*Dedico este trabalho a minha avó Emylce, professora que foi por toda sua vida e que hoje com seus 94 anos continua me inspirando com sua lucidez e vitalidade diárias.*

*A Mario Castellar, o meu tio artista que viveu pouco, mas intensivamente sua vibrante vida. (In memoriam).*



*“O Jardim das delícias”* de BOSH, 1504.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a **FAPESP** (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) pelo financiamento desta pesquisa e, por isso, oportunizar a realização deste trabalho e a **FE-Unicamp** (Faculdade de Educação da Unicamp) pelo acolhimento.

Agradeço a toda minha família pelo amor incondicional e pelas variadas ‘forças’ em todos os momentos da minha vida. Ao meu pai, **José Walter**, figura sempre presente com quem pude compartilhar a luta por um mundo mais justo e menos desigual. À minha mãe, **Flávia Castellar**, por sempre me proporcionar os momentos mais intensos de minha jornada e por sua fé na vida. À minha **Tia Ruth** por ser minha avó-madrinha, pelo seu carinho e dedicação incondicionais. Ao meu irmão **Gustavo**, por nosso ininterrupto companheirismo e nosso laço de sangue eterno. Às minhas irmãs **Joana** e **Muriel** que com suas distintas maneiras de ser no mundo, engrandecem a minha existência. À **Nelci**, por ser amiga e cúmplice em muitos dos momentos importantes da jornada. Ao **Ricardo**, pela importância de seu bom humor cotidiano. À minha **Tia Rosa** por tamanha admiração que tenho. À minha segunda família a quem devo parte da minha própria vida e grande parte das minhas risadas diárias – minha **Lica, Lu**, minha afilhada **Tutu e Ric**. E como não podia deixar de ser, agradeço à Zelê grande companheirinha cotidiana.

Ao meu companheiro de toda a vida, aquele com quem acredito nas mais belas formas de manifestação humana, aquele que me proporciona todos os dias, a fé em mim mesma e que me ajuda a acreditar em outras possibilidades de amar e do amor – **Adrián**. A toda sua família que nos apóia em todos nossos instantes alegres e/ou tristes – **Adrián Fernández, Mariella Torello, Maite e Eugênia**.

A uma outra família - a família dos meus sonhos, **Renata Aspís, Paulo Aspís, Tali, Júlio e Miguel** que em tão pouco tempo de convivência se configuraram como minha extensão familiar, minha família paulistana que tanto

adoro. Puxo uma linha desta família para agradecer à **Daviníssima**, uma amiga mais que querida que com tanto carinho e dedicação se debruçou sobre o meu trabalho e em tão pouco tempo o fez ficar muito, mas muito especial mesmo.

Às minhas amigas de infância e adolescência que mesmo longe dos meus olhos, por muitas vezes, estiveram sempre próximas do meu coração – **Carol** (Maninha) e Zé (**Élide**). Aos amigos piracicabanos, **Raphael Gothardi e Gustavo Torrezan** pela ajuda e dedicação nos momentos de feitura das cenas-imagens da tese.

Às minhas amigas de hoje e de sempre com quem compartilho correntemente emoções inesquecíveis, por nossa cumplicidade e paixão pela educação e pelas diversas culturas – **Marina** (Minha Manikit), **Geórgia** (Minha Gê) e **Marcelle Faria**. À **Denise** (Dê), **Ana Paula, Karlinha, Gláubia, Juliana Lima e Marcela Davino** pelos momentos inesquecíveis na graduação e no movimento estudantil.

À amiga querida **Marcelly** (Mazita) pela convivência, pela intensidade, pelas poesias e literaturas, pelos gostos e cheiros compartilhados, especialmente, os cheiros e gostos cítricos que me foram e são tão inspiradores. Aos amigos **Fernando Bonadia e Lavínia Imagiolino** pelos sonhos e projetos comuns, pela fé cotidiana numa outra manifestação da Pedagogia e dos Pedagogos no mundo. Aos amigos que constituíram o GEPed – **Luana, Daniela e Educardo**.

Aos meus queridos amigos franceses que sempre estarão em meu coração e que por nossa cumplicidade sinto uma enorme Saudade – **Stéf e Cyril**. À minha irmã grega, **Helena**, minha companheira de chás, choros, risadas e noites poéticas inesquecíveis, a quem também devo muito da minha alegria e força nas terras francesas. À minha ‘petite’ **Emilie** amiga de escritas juntas, amiga carinhosa e meiga, que com sua obstinação e força me ensinou a importância da lealdade na amizade. A **Innocent** meu amigo africano que aprendi tanto sobre a simplicidade da vida. Aos amigos com que estive em diversificados momentos em Paris e/ou Rouen – **Jerôme e Marie, Fernandinha, Bruninho, Rodrigo e Leo(zíssimo)** pelo apoio. Aos amigos **Leo Banchemo, Rodri, Germán, Maria, Marco, Giulio e Lorenzo** pelas experiências européias e uruguaias. À **Nat** pelo acolhimento e convivência cotidianas.

Aos meus amigos e professores de Córdoba com as quais tanto aprendi. À **Noelia** minha amiga especialíssima, por nossos passeios e risadas e toda ajuda com os gráficos da apresentação da tese. À **Juliana Enrico** amiga cordobesa de tantas trocas acadêmicas e emocionais. À **Cristina Donda** por suas palavras sempre cheias de sabedoria e cuidado. À **Estela** pelo acolhimento e acompanhamento. À **Marcela Sosa** pelo especial encontro em sua disciplina que com brilhante cuidado tratou das configurações históricas das Idéias Pedagógicas. Ao **Dante** amigo sempre disposto, por sua presteza, ajuda e amizade.

Ao meu orientador, aliás, mais que orientador amigo-mestre sempre presente, alguém que com muitas de suas brincadeiras ‘sarcásticas’, mas também

cheias de bom humor, me mostrava todos os dias que eu poderia chegar, que poderia realizar um bom trabalho, ao **Silvio Gallo**, este que estimula(va) cotidianamente minha criatividade.

Ao meu querido e mais que admirado **Orlandi**, que em nosso primeiro encontro no IFCH-Unicamp para falar sobre um de seus textos acerca da Pedagogia e da Filosofia, marcou e ainda marca intensiva e singularmente minha existência.

Ao professor **Jean Houssaye** com quem mantive especiais e frutíferas relações profissionais durante os seis meses que estive na cidade de Rouen-França, alguém que com sua objetividade e simplicidade muito me acrescentou.

À professora **Nilda Alves** pelo carinho, pelos intensos exemplos de vida, pela força que tem para realizar o que acredita, por ser uma grande fonte de inspiração. Ao **Antônio Carlos** pelos singulares apontamentos durante o exame de qualificação e por sua potencia de vida que a olhos vistos ultrapassa diariamente os 'limites' da academia. À **Carmen Pérez**, amiga e orientadora de meus trabalhos na UFF, alguém que mesmo distante sempre esteve calorosamente presente. À **Carmen Sanches** pelo exemplo de luta cotidiana em prol dos processos de alfabetização das crianças de classes populares.

Aos amigos queridos do Grupo Transversal e do DIS que tanto contribuíram e contribuem para a tessitura dos mais variados trabalhos acadêmicos, inclusive o meu – querida **Simone Galina, Juliana (July), Aldíssima, Alik, Elenise, Érika, Damiro, Rita, Valéria, Cidinha, Teresa, Fran, Paulo, Ricardo, Adriana, Luciana Palharini, Américo, Luciane, Fernando(s), Manoela, Ana Godoy, Nildo Avelino e Carlos**. À professora **Regina Maria de Sousa** e todos aqueles itinerantes que realizavam os grandes encontros na 'cantina das portuguesas', que entrando e saindo de nossas vidas vão deixando suas marcas.

À minha amiga e pesquisadora da Unicamp **Maria Elena**. À amiga **Camila** da secretaria da Net. À todos os queridos amigos e funcionários da FE-Unicamp – minha professora de francês- **Rita, Gislene (Gi), Nadir, Cléo, Cauísa, Alice, Yoko e Rose** da biblioteca, Dona **Ana** da recepção, **Adê, Edgar, Celinha, Sivaldo** e todos do laboratório de informática e de outros departamentos da faculdade que de alguma maneira me apoiaram nesta trajetória.

Aos amigos do Grupo Paidéia e também amigos de distintos encontros e esbarros na Unicamp, amigos de acolhimentos, risadas, trocas, enfim, amigos que estarão sempre presentes – **Lalo Minto, Luciana Marcassa, Lívia, Luana, Eduardo, Daniela, Leozinho, Gisele Gagliotto, Ro, Ale, Zeca, Tânia, Eliana Marcelo Donizete, Marcelo Fernandes e Sidney Aguiar Filho** – (meu professor de História no cursinho e que eu tive o enorme prazer de reencontrar aqui).

A todos os amigos-ambulantes da **República do Apolo** que puderam me acolher durante o período final de realização da tese. Os jantares, as festas, as músicas, as risadas, a alegria e a descontração próprias do ambiente me foram muito importantes. O meu muito obrigado aos amigos – **Rodriguinho e Clara**,

**Gabriel, Juan(zito), Fernando-Niema, Fernando-Nikit, Marcos, Pedro Rossi, Luciano, Vitarque, Letícia, Vitória e Jaim** e, por fim, aos mais belos sons ministrados pela “**Banda Saudosa Clotilde**” que me ajudaram a mexer o corpo e alimentar positivamente o pensamento.

## SUMARIO

RESUMO.....	XIX
ABSTRACT.....	XXI
PRÓLOGO.....	1
A EMERGÊNCIA DE UMA COMPOSIÇÃO <i>IMAGÉTICA IDENTITÁRIA</i> .....	1
INTRODUÇÃO.....	15
POR QUE ESCOLHER A <i>IMAGEM</i> ? .....	21
<b>SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA <i>IMAGEM IDENTITÁRIA</i> E DO MOVIMENTO TURBILHONAR PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA EM PEDAGOGIA .....</b>	<b>24</b>
<b>MAPEAMENTO IMAGÉTICO IDENTITÁRIO I - O TERRITÓRIO DA <i>CIÊNCIA</i>...</b>	<b>33</b>
<b>1.CIÊNCIAS HUMANAS E PEDAGOGIA: ABORDAGENS TRANSVERSAIS ....</b>	<b>34</b>
1.1. DO SURGIMENTO DA CIÊNCIA MODERNA AO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E PEDAGOGIA – ACONTECIMENTOS.....	35
1.2. O IMPASSE DO MÉTODO E DO MODELO EM PEDAGOGIA: PROBLEMA DE LUGAR OU LUGAR DE PROBLEMA .....	59
1.3 .CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS DA PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA: CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO OU CIÊNCIA DA PRÁTICA EDUCATIVA?.....	66
1.4. O QUE EXPRESSA IMAGEM IDENTITÁRIA CIENTÍFICA? .....	78
<b>FUGA IMAGÉTICA IDENTITÁRIA I - A PEDAGOGIA COMO <i>CIÊNCIA NÔMADE</i> .....</b>	<b>81</b>
<b>MAPEAMENTO IMAGÉTICO IDENTITÁRIO II - O TERRITÓRIO DA <i>PRÁTICA SOCIAL</i>.....</b>	<b>97</b>
<b>2. MOVIMENTOS CONTEMPORÂNEOS EM PROL DE BASE, DIRETRIZ E ESPECIFICIDADE PARA A PRÁTICA EM PEDAGOGIA .....</b>	<b>98</b>
2.1. DA DOCÊNCIA COMO BASE DA PEDAGOGIA – A POSIÇÃO DA ANFOPE E A CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO .....	104
2.2. AQUELES QUE DISCORDAM: PROPOSIÇÕES ACERCA DE UM CURSO ESPECÍFICO DE PEDAGOGIA .....	117
2.3. A DIDÁTICA NO CONTEXTO IMAGÉTICO IDENTITÁRIO DA PEDAGOGIA: UMA RELAÇÃO ESPELHADA? .....	135
2.4. O QUE EXPRESSA A IMAGEM IDENTITÁRIA SOCIAL?.....	144

<b>FUGA IMAGÉTICA IDENTITÁRIA II – A PEDAGOGIA COMO UM SABER TRANSVERSAL E SINGULAR .....</b>	<b>149</b>
<b>OS TRAÇADOS NÔMADES DA PEDAGOGIA.....</b>	<b>163</b>
<b>3. E SE AS IMAGENS IDENTITÁRIAS SÃO EMBARALHADAS? .....</b>	<b>164</b>
3.1. LUGAR, ENTRE-LUGAR, NÃO-LUGAR: NOTAS DE UMA GEOGRAFIA DA PEDAGOGIA .....	168
3.2. SOBRE O ATUAL, VIRTUAL E O REAL EM PEDAGOGIA.....	181
3.3. EXPRESSÃO E EXPERIÊNCIA EM PEDAGOGIA: O APRENDIZAR E SUAS RELAÇÕES COM AS ENSINAGENS COTIDIANAS .....	192
3.4. OS LIMITES DAS IMAGENS IDENTITÁRIAS E OS CAMINHOS DO NOMADISMO: O PEDAGOGO COMO ENTRE-DOIS EM SEU OFÍCIO .....	202
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>215</b>
<b>(IN)TENSIDADES: FLUIR A PEDAGOGIA... SALTAR A DIFERENÇA .....</b>	<b>216</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>229</b>
A) OBRAS .....	229
B) DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS.....	235
C) ARTIGOS, REVISTAS E PERIÓDICOS.....	235
D) SITOGRAFIA .....	237
E) BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS .....	238
<b>INDEX DE AUTORES.....</b>	<b>241</b>

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade.

CFE – Conselho Federal de Educação

CFPD - Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores

CIVIIC – Centre de Recherches Interdisciplinaires sur les valeurs, les idées, les identités et les competences en éducation et formation

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

DAAT – Diretório Anísio Teixeira

DIS – Grupo Diferenças e Subjetividades em Educação

EIDE – Espaço Integrado de Desenvolvimento e Estimulação

ENEPE – Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia

ESE - Escolas Superiores de Educação de Portugal

FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica

FEUFF – faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense

FORUMDIR – Fórum de Diretor de Faculdades de Educação

GEC – Grupo de Estudos das Crianças

GEFEL – Grupo de Estudos de Formação de Escritores e Leitores

GEPed – Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia

GRUPALFA – Grupo de Pesquisas dos alunos e alunas das Classes Populares

IES – Institutos de Ensino Superior

IERJ – Instituto de Educação do Rio de Janeiro

ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro

IUFM - Instituts Universitaires de Formation des Maîtres

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

UFF – Universidade Federal Fluminense

UNC – Universidade Nacional de Córdoba

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é o de recolocar a problemática da identidade dos Pedagogos e da Pedagogia na contemporaneidade, através de outras bases analíticas. Trata-se de uma metodologia investigativa, reflexiva, conceitual e imanente, a partir das filosofias de Gilles Deleuze e Félix Guattari, e, mesmo sendo desenvolvida majoritariamente apoiada na teoria referida, não desconsidera a natureza prática do tema. Na obra *Diferença e Repetição*, Deleuze faz uma radical crítica à Filosofia da Representação, ou seja, o solo em que surge e se fixa a Identidade, tanto em seu sentido clássico, como em suas derivações contemporâneas. Para defender sua tese acerca da manifestação da *Diferença* em seu estado puro, Deleuze perverte e ataca todas e quaisquer formas de submissão do diferencial pela representação. Nesse contexto, a identidade, aqui, é abordada em perpétua relação com a *Diferença*. Ao utilizar a via da *Imagem* para confirmar esta relação *Identidade-Diferença*, constata-se que não se revelam mais *Identidades* em seu sentido estrito, mas produzem-se *Imagens Identitárias* em cada um dos territórios que vão efetuar a 'captura idêntido-imagética' da Pedagogia e seus profissionais. Nesses mesmos territórios, também são traçadas *Linhas de Fuga* que permitem, então, a dinâmica de desterritorialização dos elementos em voga. A partir das produções criativas e criadoras dessas fugas, surgem os *traçados nômades*, que ensejam à Pedagogia não somente a potência *intensiva* de uma *Geopedagogia*, como também a força de suas expressões singularmente *experienciais*. Destas duas forças-potências provêm dois elementos fundamentais nesta dinâmica cartográfica: os elementos *variantes* advindos do caos da Pedagogia, qual sejam, as *ensinagens* cotidianas, e seu elemento complementar, o acontecimento do *aprender*. Ambas as particularidades experienciantes surgem de uma Pedagogia em seu estado *minoritário*, pois advêm de *desejos coletivos* que estarão em conformidade com a *presença* de um *Pedagogo-celibatário* em ação.

Palavras-chave: *Imagem Identitária*, Pedagogia e Pedagogos, *Geopedagogia*, Experiência e *Nomadismo*.

## ABSTRACT

The object of this study is to relocate the problematic of teacher/pedagogue and Pedagogy identity in the contemporary times, according to the latest analytical basis. An investigative, reflexive, conceptual and immanent methodology will be used, based on the philosophy of Gilles Deleuze and Félix Guattari, and it does not disconsider the practical nature of the theme, even when developed in the majoritarian way. In *Difference and Repetition*, Deleuze radically criticizes the Philosophy of Representation, the grounds for the growth and the establishment of Identity, in its classical sense and in its contemporary derivations. In order to prove his ideas on the manifestation of *Difference* in its pure state, Deleuze perverts and attacks each and every form of submission of the differential to representation. In this context, identity is considered in constant relation to *Difference*. When *Images* are taken to confirm this relation between *Identity-Difference*, *Identities* are no longer revealed in their strict meanings, but *Identitary Images* are produced in each of the territories that are going to undertake the identity-imagetic captures of Pedagogy and the professionals involved with it. In these territories, *Lines of Flight* are traced, and these provoke the dynamics of desterritorialization of elements in place. In these creative and creating scapes the *nomadic traces* take place, and they give Pedagogy not only the *intensity potency* of *Geopedagogy*, but also the strength of expressions that are singularly *experiential*. These two strengths/potencies come out of two basic foundations of a dynamic mapping: *variable* elements from the chaos of Pedagogy, or its regular *teachings*, and its matching element, the event of *apprentice-learning*. Both are experiential features, and they take place in Pedagogy in a *minority* state, for they come from *collective desires* which are in conformity with the presence of a *celibate-pedagogue* in action.

Key-words: *Identitary Images*; Pedagogy and teachers/pedagogues; *Geopedagogy*; Experience; Nomadism.

## PRÓLOGO

### **A emergência de uma composição *Imagética Identitária***

Este trabalho começa a ser construído a partir de um paradoxo, qual seja, o do gosto pelo estudo, mas o desgosto pela escola, donde viriam, em tese, as situações de estudo. A escola não era desgostosa quando a cena era tomada pelas crianças, ela se tornava um peso quando surgia a figura da professora. O desafio se constrói, então, quando o movimento de descobrir o que é 'ser' professora é maior que todo o entorno que a apresenta. Surgia neste momento, de forma bem clara, a importância da resistência para que, diferentemente da época apresentada, a escola pudesse ser um lugar rico, interessante, envolto de possibilidades, de liberdade e de criação.

Estas descobertas começaram, então, a se efetivar através de bons encontros e significativas experiências no decorrer do curso de graduação em Pedagogia. Um primeiro encontro se deu na Universidade Santa Úrsula, localizada na cidade do Rio de Janeiro, em julho de 1999, uma Universidade privada e com poucos alunos. Contudo, por existirem alguns professores que abriam espaços de trabalho na área da Pedagogia, havia a possibilidade de, durante algumas disciplinas práticas como a de Educação Infantil, trabalhar como assistente e/ou estagiário de uma professora numa turma de alfabetização.

Esta Prática Pedagógica suscitava diversas inquietações concernentes ao curso em voga, pois como algumas das escolas trabalhavam numa perspectiva inclusiva, o estágio demandava que se ficasse a maior parte do tempo desenvolvendo atividades com as crianças portadoras de necessidades educativas especiais em processo de alfabetização. Por ser uma situação nova e que pedia articulações teórico-práticas, a insatisfação com a base teórica do curso era evidente, pois, ainda que este oferecesse os tais subsídios teóricos para compreender o que acontecia naquele cotidiano escolar, estes não eram suficientes para decifrar minimamente os seus muitos mistérios.

Nesse contexto, o contato com o currículo e o fluxograma da Universidade em questão aumentava os questionamentos acerca de como se davam as formações profissionais através das Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro. Esse processo de comparação dos currículos foi fundamental para colher informações sobre os diferentes processos de formação sem perder de vista uma possível transferência de Universidade, porque já se tornava irrefutável, naquele momento, o 'antigo' e sempre novo conflito entre teorias e práticas pedagógicas, ou seja, tudo aquilo que se aprendia teoricamente não realizava uma *consonância diagonal* com minha prática cotidiana no interior da escola.

Nessa época, a Universidade Federal Fluminense abria vaga para transferência e esta foi efetivada. No primeiro semestre do curso, foram observadas e vividas diferenças radicais entre o primeiro currículo e aquele desta Universidade. Abria-se o imenso mundo que existe no interior de uma Universidade Pública e surgia paralelamente toda uma ânsia por sua desbravação. Ao entrar no curso de Pedagogia da (FEUFF), todos os graduandos recebem um manual de informações sobre o curso e sobre tudo o que havia na faculdade de educação e na universidade como um todo. Desse modo, entra em cena Diretório Acadêmico Anísio Teixeira (DAAT) - espaço em que os estudantes do curso têm acesso às informações concernentes ao funcionamento da universidade de forma detalhada, aos seus direitos, às oportunidades de estágios e bolsas, em que existia a possibilidade de elaboração de projetos coletivos em prol dos estudantes, em suma, o mundo da militância política estudantil.

Em um espaço para interlocução com outras esferas da Universidade como é o Diretório, um dos muitos deveres que se colocava era o de lutar cotidianamente com os estudantes do curso e de outros pela politização/conscientização de todos, assim como contribuir para que o curso fosse cada vez melhor estruturado e que os estudantes concluíssem seus estudos para atuarem de maneira mais crítica e transformadora na sociedade. Ainda que esta tarefa não fosse nada fácil e tal afirmação pareça um clichê, era o que se pensava e o que realizava movimentos e mobilizações naquele tempo. Talvez o discurso parecesse 'mudo', mas essas questões permaneciam latentes pediam respostas.

Neste primeiro momento houve um grande envolvimento com o grupo que já atuava no Diretório e no ano seguinte compúnhamos uma chapa que também atuou durante um ano e fomos formando quadros políticos de militância estudantil no curso. Paralelamente ao Diretório, a aproximação e participação da Executiva Estadual dos Estudantes de Pedagogia do Rio de Janeiro e da Executiva Nacional responsável pelos encontros nacionais dos estudantes proporcionou uma ampliação no concernente às articulações políticas no interior da pedagogia. Nesses encontros estudávamos as políticas públicas voltadas para o curso, analisávamos as teorias acadêmicas referentes à nossa formação e elaborávamos documentos e textos de combate e de refutamento ao que estava colocado.

Sobre movimentos de contestação, ressalta-se em especial que o momento político do ano de 2002 para a Pedagogia foi bastante importante em função da luta de políticos e de alguns segmentos de profissionais da educação em prol da Regulamentação da Profissão do Pedagogo. Nesta época, os estudantes de Pedagogia, via Executiva Nacional, votaram contra este decreto-lei e esta declaração coletiva foi apresentada em nome de todos os estudantes de Pedagogia do Brasil em um evento ocorrido na Faculdade de Educação da UFF onde Átila Lira (PSDB), então Deputado Federal, propunha a regulamentação. Ainda assim, no ano vigente (2009), este mesmo decreto-lei refutado no ano de 2002 foi aprovado.

No bojo destes envolvimento havia uma contribuição substancial para a formação enquanto Pedagoga, mas até em função dos estudos realizados e dos espaços ocupados a inquietação profissional sobre o que era se formar em um curso de Pedagogia persistia: - pedagoga e/ou professora? Por que era tão forte esse amalgamento profissional? E qual era a sua razão de ser? Como estas não eram somente inquietações individuais, mas de uma coletividade de estudantes, resolvemos realizar, no ano de 2002, em Salvador-BA, um encontro nacional intitulado 'Pedagogia e identidade do(a) pedagogo(a)'. Neste encontro, fomos percebendo, através das palestras, estudos e pesquisas em andamento, que estávamos apenas começando a luta em prol da problematização da Pedagogia e da formação profissional.

Aprendíamos que, paralelamente à formação proporcionada pelo curso, o espaço de militância estudantil e o mergulho no mundo das teorias políticas contribuíam significativamente para a tomada de posições no campo da Educação e pela busca que parecia incessante por compreender a configuração da Pedagogia na contemporaneidade. Estas experiências foram fundamentais em meu percurso formativo, pois obrigavam localizações em diferentes espaços, colocando-nos frente aos mais variados desafios pedagógicos.

Simultaneamente, a atuação como monitora da disciplina 'Epistemologia das Ciências da Educação' foi muito importante no que se refere ao processo inicial de formação na academia, pois o encontro com o que nomeavam de objeto de investigação a ser desenvolvido na monografia se delineou – qual seja, o da constituição identitária da Pedagogia e de seus profissionais no curso da FEUFF. Este estudo já instigava e inquietava, há muito tempo, mas foi no contato com algumas teorias da epistemologia que ele tomou uma forma mais concreta, impulsionando a continuidade e interlocuções com outras disciplinas e com teorias epistemológicas ao longo do curso.

Terminada a bolsa de monitoria e realizado um esboço do estudo (trabalho de conclusão do curso) surgiu outra oportunidade de inserção acadêmica na área - a participação do Grupo de Pesquisas dos(as) alunos(as) das Classes Populares (GRUPALFA), como bolsista de Extensão no Projeto 'Alfabetização: Conversas com as Professoras'. Neste projeto houve um contato mais próximo, por meio de relatos e conversas, com diferentes tipos de práticas pedagógicas, o que enriqueceu e ampliou significativamente a compreensão acerca das inúmeras possibilidades de atuação de professores e Pedagogos em diferentes segmentos sociais. Em seguida, houve a seleção para ser bolsista de iniciação científica do Projeto Integrado deste mesmo grupo.

Esta experiência mais abrangente proporcionou um salto qualitativo no que se refere às incorporações teóricas, pois vivenciávamos inúmeras situações da prática pedagógica cotidiana dentro de uma sala de aula. Trabalhamos no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), onde algumas professoras do

GRUPALFA já desenvolviam suas pesquisas há treze anos, facilitando a inserção neste espaço escolar.

A pesquisa junto às professoras foi realizada no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), que a partir de 1997 denominou-se Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), uma escola da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia. Em 1999, começou a funcionar nesta instituição o Instituto Superior de Educação. O primeiro de uma rede de 25 institutos, projeto do Governo do Estado, sob a responsabilidade da FAETEC. O Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro situa-se na Tijuca, um bairro da zona Norte da cidade.

A experiência de pesquisa em um campo tão complexo como é o do cotidiano escolar constituiu-se um grande desafio e exigiu esforços constantes para que se conseguisse entender uma possível ‘função’ como bolsista de iniciação científica, como fazer um recorte no meio de tantas coisas imbricadas umas nas outras, e como captar algo que as professoras não viam, mas aquele que pesquisava deveria ver. Tomava-se por base um deslocamento epistemológico, ou seja, a certeza era posta em questão e inevitavelmente substituída pela dúvida, a percepção de que exatamente a dúvida poderia proporcionar pistas que facilitariam o recorte no campo da pesquisa se concretizava.

Foram acompanhadas nesta Instituição duas turmas de alfabetização (primeiro segmento), as reuniões do Grupo de Estudos de Formação de Escritores e Leitores (GEFEL)<sup>1</sup> – espaço em que as professoras estudavam e refletiam sobre suas práticas cotidianas – e também outro projeto paralelo, criado por algumas das professoras com suas turmas, intitulado – ‘Grupo de Estudos das Crianças’ (GEC), projeto que fazia parte de um projeto ‘maior’ – o projeto ‘Apoio’, criado pela escola, para que as próprias professoras de turma fizessem um trabalho de acompanhamento mais próximo, em horário contrário ao das aulas oferecidas

---

<sup>1</sup> Sobre a construção e feitos do grupo (GEFEL) conferir a tese de SANCHES intitulada *Aprendi a ler (...)* quando misturei todas aquelas letras ali... defendida em abril de 2003 na Faculdade de Educação da Unicamp.

para as crianças que apresentavam ‘dificuldades no aprender’. Contudo o GEC era mais que um projeto, era uma experimentação subjetiva e coletiva entre crianças e professoras que, naquele espaço, eram coadjuvantes das cenas principais – as crianças conjuntamente trabalhavam livremente com a leitura e a escrita, não importando os diferentes níveis de aprendizagem entre elas.

No decorrer da pesquisa foi sendo constatado que a prática-ação era o ponto de partida daquelas professoras e na medida em que as questões iam surgindo, tanto no GEFEL, quanto no GEC, as discussões avançavam e a teoria ia sendo desvelada. O que mais chamava atenção e mobilizava a continuar o acompanhamento destes grupos foi um movimento totalmente contingencial de transversalização entre as práticas e teorias educativas existentes nos projetos. As professoras levavam para as reuniões do GEFEL questões relacionadas às crianças que elas acompanhavam no Grupo de Estudos e também impasses acerca da própria concretização deste Grupo como tal e, ao mesmo tempo, trabalhavam com as crianças na direção do que refletiam e estudavam no GEFEL.

As professoras, por atuarem nas séries iniciais da educação básica, são encaradas como profissionais incapazes de fazer diferente, de atuarem de maneira rica, criativa e transformadora, porém, ainda que carreguem tal ‘rótulo’, algumas professoras deste espaço caminhavam na contramão do que estava posto, lutando cotidianamente pela melhoria de sua formação e de seu trabalho pedagógico.

O GEFEL caracterizava-se como um movimento de autoformação continuada das professoras alfabetizadoras e tinha como objetivo se constituir num *espaçotempo*<sup>2</sup> de discussão coletiva sobre a prática alfabetizadora desenvolvida na escola. Neste Grupo as professoras trocavam experiências, compartilhavam saberes em um processo de autoformação a partir da reflexão na e sobre suas ações pedagógicas cotidianas.

---

<sup>2</sup> Termo criado e utilizado por ALVES & OLIVEIRA (2004) com o intuito de mostrar um movimento de superação das construções dicotomizadas próprias da modernidade. O texto intitula-se “*Imagens de escolas: espaçotempos de diferenças no cotidiano*”.(cf. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 17-36, abril 2004) - Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Este processo revelava a compreensão de um olhar diferenciado sobre o trabalho e sobre a própria formação. Eram, e são, pessoas que acreditavam em outras maneiras de ensinar e de aprender. Nas reuniões, as professoras traziam, através de suas narrativas, questões sobre suas práticas pedagógicas cotidianas e com o suporte de um estudo teórico direcionado, na maioria das vezes, pelas pesquisadoras do GRUPALFA, elas refletiam sobre melhores possibilidades para atuarem junto às crianças, para que estas obtivessem êxito no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Nesse sentido, podemos pensar a formação continuada das professoras como um processo de reconstrução pessoal, profissional e cultural, que se deu através da palavra e do diálogo com a memória social e coletiva. Pela narrativa, as professoras podiam se descobrir e se deixar conhecer, dimensão formativa, que faz da narrativa um espaço de diálogo e articulação entre saberes e fazeres. Na concepção benjaminiana<sup>3</sup>, a narração é gerada e tecida *na* e *pela* experiência. Ela nasce da necessidade de criar laços, de comunicar histórias e sentimentos e de construir sentidos comuns. A narração, pelo seu caráter aberto e inacabado, passível de intervenções e de diferentes interpretações, acolhe sonhos, desejos, poesias e, como não poderia deixar de ser, a imaginação, recuperando a capacidade do sujeito de comunicar suas experiências, assim como abrir espaço para a divagação, para a elaboração própria e para a criação individual e coletiva.

Através das reuniões do grupo constatava-se que as investigações das professoras eram decorrência de sua preocupação, inquietação, de melhor ensinar e de sua sensibilidade para compreender seus alunos e alunas. Isto era decorrência, também, de sua preocupação em melhor identificar os fundamentos teórico-epistemológicos e ideológicos presentes em sua prática. As professoras, ao refletirem e repensarem a sua prática alfabetizadora iam desconstruindo a concepção mecanicista do processo de ensino-aprendizagem, em que ler e escrever só acontece através do treino, repetição e memorização. Elas ousavam nesse movimento, tornando-se professoras-pesquisadoras, ou mesmo indo em

---

<sup>3</sup> Para saber mais sobre o conceito de narração em Walter Benjamin (BENJAMIN, W. *Escritos autobiográficos*. Madri: Alianza, 1996).

direção a um além-aquém da prática docente e da própria pesquisa, pois, aos poucos, iam rompendo com este modelo tecnicista em que suas atividades se baseavam até então.

Este modelo tecnicista baseado numa série de ações regradas e dependentes de um instrumental direcionado por políticas governamentais não estavam mais fazendo parte das expressões pululantes, as professoras atuavam de maneira transformadora em seu ambiente de trabalho e esta transformação só foi sendo possível porque essas professoras, por se conceberem também pesquisadoras e (se) singularizarem (n)esta dinâmica Pedagógica, encaravam a escola como um espaço de teoria em movimento e partiam de suas práticas para dialogar, interagir e refletir, criando um movimento contrário ao normalmente conhecido e esperado.

O Grupo de Estudos das Crianças - GEC, diferentemente do Grupo de 'Apoio', era um espaço destinado à participação dos alunos sem precedentes. A idéia central era a de formar grupos de rodízio, mistos e heterogêneos, que permitissem o trabalho mútuo e os exercícios de interação pedagógica, pois, na medida em que os alunos com diferentes 'níveis de aprendizagem' se agrupavam, o crescimento acontecia não somente através da relação entre eles, mas na relação deles com a professora. O Grupo de Estudos das Crianças surgiu a partir da iniciativa das duas professoras com as quais trabalhei e que, após muito estudo, reflexões, comprometimento com o trabalho cotidiano, concretizaram uma maneira diferenciada de trabalhar com seus alunos, acompanhando seus avanços e retrocessos e intervindo para que estes pudessem se alfabetizar.

O envolvimento com estes dois grupos de estudos surgiu do trabalho com aquelas professoras em suas salas de aula, pois foram destes espaços que emergiam as questões, angústias, inquietações, e conquistavam-se vitórias mútuas de crianças e professoras. As iniciativas encontradas no ISERJ, que partiram das próprias professoras, me mostravam a possibilidade de outras modalidades e manifestações da escola, outras práticas e, principalmente, profissionais comprometidos com o trabalho pedagógico cotidiano.

Neste grupo, profissionais compartilharam experiências vividas coletivamente e comprovaram, a partir do vivido, que professores e pedagogos comprometidos com a transformação de uma realidade dada no campo da educação não esperam iniciativas externas para a concretização da mudança em nível macro-estrutural, mas apostam que importantes transformações acontecem por meio das pequenas mudanças cotidianas de suas práticas em sala de aula, elas confirmavam com o seu fazer cotidiano que pela micropolítica se pode realizar uma grande e silenciosa ‘revolução’ em nosso tempo.

O fundamental desta pesquisa foi ver surgir grandes significações ao que parecia impossível de se significar – a dinâmica de uma constituição profissional do ‘*entre*’ – a pesquisadora, que ao mesmo tempo se colocava na pesquisa como professora e, portanto, Pedagoga. Pelo movimento de busca, indagação, reflexão e compreensão do importante movimento de aprendizagem-ensino-pesquisa é que surge o germe de um trabalho de mestrado e doutorado que pudesse, pela abrangência teórica, servir como ferramenta também ‘prática’.

Essa experiência na iniciação científica possibilitou um aprimoramento profissional baseado na formação acadêmica como pesquisadora e fortaleceu a idéia de que todo professor deve ser pesquisador, pois não existe nenhuma prática pedagógica fecunda sem embasar-se numa teoria, assim como, não existe teoria pedagógica relevante que não esteja pautada numa prática.

Terminado esse período da iniciação científica, houve uma prática pedagógica num projeto da Fundação Municipal de Educação de Niterói-RJ, chamado Espaço Integrado de Desenvolvimento e Estimulação (EIDE) sob a coordenação de Educação Especial da rede municipal de ensino. Este projeto objetivava a inclusão de crianças portadoras de necessidades educativas especiais nas salas regulares de ensino e, principalmente, fazer com que estas crianças se desenvolvessem buscando mais autonomia e independência na realização de atividades cotidianas. Esta atuação mobilizou a luta cotidiana em prol de uma autoformação e autocrítica do profissional da Pedagogia, pois, ao trabalhar na área da educação especial, verificavam-se alguns limites que o nosso

‘cotidiano pedagógico’ impunha e somente nosso empenho de estudos e pesquisas auxiliariam.

Essas variadas inserções experienciadas fomentaram uma pesquisa inicial que tratou, inicialmente, da recuperação histórica da Pedagogia e da contextualização dos Pedagogos ao longo desta história ‘oficial’ e este caminho levou a uma questão epistemológica muito significativa acerca da construção identitária da profissão Pedagogia, qual seja, a de desvendar quais possíveis relações entre identidade e formação. Desta maneira, foram abordados pontos teórico-metodológicos referentes ao currículo do curso de Pedagogia da FEUFF nos dias atuais.

Ficava claro que, através de diferentes experiências e de inserções práticas, contudo, acadêmicas, as preocupações iniciais já haviam tomado dimensões bem complexas e amplas. Tornou-se visível o ciclo dinâmico das manifestações advindas das atividades realizadas anteriormente, pois foi vivido um processo atravessado por momentos diversos e interligados entre si, mas que ainda não davam conta das questões políticas, teóricas e da prática profissional da Pedagogia.

O problema da identidade se colocou de maneira clara e fundamental ao final da graduação, tornando-se o foco de análise da dissertação de mestrado e, posteriormente, desta tese de doutorado: afinal, existe uma Identidade para Pedagogos e Pedagogia em nosso tempo?

O ingresso no mestrado no início do ano de 2005 evidenciou que o tema da identidade era algo que inquietava a muitos e, obviamente, cada uma das pessoas que se sentiam instigadas por esta problemática, trabalhavam o tema a partir de seus lugares e de suas lentes. Nesta perspectiva, apresentava-se um espaço interessante de escuta e de olhar, o grupo Transversal<sup>4</sup>, um espaço de estudos, leituras e pesquisas na área da Filosofia Contemporânea, que se articula de

---

<sup>4</sup> Atualmente o Transversal se constitui em um dos grupos de estudos e pesquisas do grupo Diferenças e Subjetividades em Educação (DIS) que faz parte do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

maneira direta e indireta com o campo da Educação.

Este grupo é formado por pessoas de diferentes áreas (Filosofia, Psicologia, Pedagogia...), o que faz das reuniões espaços extremamente ricos para discussões, pois são permeadas por diferentes percepções e ações. Neste grupo encontravam-se os alicerces teóricos e práticos indispensáveis para a realização da pesquisa. Paralelamente ao Transversal surgiu o Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia (GEPed) – um grupo formado por estudantes da pós-graduação em Educação e com formação em Pedagogia, tendo sido construído pela iniciativa dos mesmos e que vem discutindo e estudando a Pedagogia a partir de uma perspectiva interna desse saber. O grupo estuda a Pedagogia e a atuação de seus profissionais para além dos subsídios históricos já existentes, mas numa perspectiva contingencial. A problemática contemporânea acerca da identidade da Pedagogia é um dos eixos centrais de análises e estudos deste grupo. O fato de existir este eixo analítico, além de me auxiliar em minhas pesquisas, reforça ainda mais a luta por outras abordagens/olhares sobre esta questão.

Em novembro de 2006 realizou-se o exame de qualificação da dissertação com dois capítulos fechados e apontamentos bastante significativos no terceiro. Neste momento um novo desenho acerca da problemática em voga surgia – já não falava mais em ‘Identidade’, mas em ‘Imagens Identitárias’, não compreendia mais a relação entre identidade e formação de forma tão imbricada, mas correlacionada, o que permitia uma maior preocupação com a questão da Identidade do que com a problemática política da Formação e, por último, já não compreendia mais a possibilidade da construção de uma Identidade Nômade para Pedagogia, mas começava a compreender que existiam ‘Traçados Nômades’ da Pedagogia. Emergiu, então, uma composição *Imagética Identitária* dos Pedagogos e da Pedagogia – a imagem do possível, a imagem virtualmente atualizada, a imagem do meio, imagem do entre, imagem dos espaços e dos tempos pedagógicos.

A partir desta reconfiguração epistemológica e conceitual, criou-se uma fissura do olhar inicial e o que ia se tornar a preocupação principal era justamente a manifestação destes traçados. Esta fissura-construção proporcionou a

passagem direta ao Doutorado. Uma pesquisa mais detalhada sobre uma questão que se apresentava como urgente. Então, se esclareceriam os caminhos que levaram e ainda levam a grande maioria dos Pedagogos, durante muito tempo, a pensar esta problemática de maneira transcendental-representativa e que agora se revigoravam através das leis da imanência e da diferença.

O ano de 2007 foi um ano de preparação teórica a partir das colocações realizadas pelos membros da banca. Muitas leituras e releituras do texto e para o novo texto que se tecia - re-organização de todo material teórico-metodológico da tese e uma grande ampliação teórica a partir dos estudos e pesquisas realizados nos últimos três anos sobre questões filosófico-epistemológicas da Pedagogia e, por fim, todo material teórico-político sobre a reformulação curricular nacional dos cursos de Pedagogia no Brasil e a concretização destas Diretrizes para o curso.

Nesta direção, no mês de abril de 2008, realizaram-se algumas atividades acadêmicas na Faculdade de Educação da Universidade Nacional de Córdoba (UNC) - Argentina, que saía há muito pouco tempo de um processo semelhante ao que vivíamos no Brasil. Um processo de reformulação curricular do curso, mas que se baseava fundamentalmente em fazer viver os 'Cientistas da Educação', uma prática pedagógica de fato. Podia, então, ter contato com os documentos norteadores deste movimento e realizar aproximações conceituais entre ambos, além de participar de alguns cursos teóricos que foram fundamentais para a continuação da tessitura da tese.

Por fim, o que fez fortalecer e rutilar de maneira extremamente significativa toda esta trajetória de estudos e práticas singulares foi a experiência de seis meses na cidade de Rouen – França. A inserção no Laboratório CIVIIC e o encontro com pesquisas desenvolvidas e em desenvolvimento foram extremamente importantes para a concretização de uma concepção mais abrangente e filosoficamente plural da Pedagogia. Uma vez a cada ano as reuniões do Laboratório CIVIIC acontecem em um lugar distinto, aonde os integrantes do laboratório encontram-se para trocar experiências sobre o andamento de seus trabalhos.

No ano em voga o encontro foi na cidade de Yverdon/Suíça, a cidade de um ícone da grande Pedagogia – Pestalozzi, isso se deu também para que pudéssemos também presenciar um pouco mais de perto como funcionava a sua ‘Filosofia – Prática – Pedagogia’. O mais interessante nesta reunião foi que, pela diversidade cultural ali existente – projetos de pesquisas muito distintos, estudantes gregos, alemães, franceses, belgas, africanos, ‘brasileiros’, etc, o encontro proporcionava a experiência de trajetórias distintas que culminavam num lugar comum – a construção de um trabalho de pesquisa pautado fundamentalmente no desejo de compartilhar e enriquecer a experiência individual a partir de um encontro, um coletivo em ação pensante.

Nessa direção, ter acesso às obras mais atuais sobre diversificadas manifestações de Pedagogos Contemporâneos e textos que auxiliaram a encontrar dinâmicas vanguardistas da Pedagogia - *uma minoridade expressada dentro de uma maioria reconhecida* – foi o grande valor e contribuição desta experiência no movimento ilimitado de tessitura deste trabalho.

## INTRODUÇÃO

*As coisas não serão como as quiseste pensar, mas tal qual se amarem - elas mesmas – contra o teu espírito de contenção insensata. Não podemos viver sem animalidade. Antes que tivesse tido tempo de decidir por mim próprio o ser de viver despossuiu-me.*

**ANTONIN ARTAUD**

A Pedagogia encontra-se, hoje, diante de uma questão crucial em nosso tempo: a questão de sua identidade. Tal fato tem como base constitutiva alguns discursos que se apresentam, em sua maioria, como tendências maniqueístas e binárias acerca da Pedagogia, devido à insistência em confirmá-la como sendo *ou*<sup>5</sup> uma ciência *ou* uma prática social. Enquanto alguns pesquisadores não medem esforços para provarem a real possibilidade de transformar a Pedagogia em *Ciência*, outros, por sua vez, a compreendem como uma *Prática Social* apontando as dificuldades de enquadrá-la nos atuais moldes de cientificidade e enquadrando-a nas teias representativas do *Social*.

Desde a Grécia Antiga, na época dos *Paidagógos* – escravos que controlavam e guiavam os estudantes em suas atividades – convive-se com o problema de se explicar o que, de fato, é a Pedagogia. No livro ‘Paidéia’ lê-se o seguinte: “Mas ainda agora está por resolver a questão de saber se a pedagogia é uma ciência ou uma arte; e não foi ciência, mas sim *techne* que os sofistas chamaram à sua teoria e arte da educação” (JAEGER, 2003, p. 349).

---

<sup>4</sup> Faz-se necessário ‘grifar’ a conjunção ‘ou’ com o objetivo de indicar o posicionamento dual sobre a Pedagogia. Esses códigos são normalmente utilizados para separar, fixar, alocar as coisas. Na perspectiva do ‘ou’ cada coisa tem seu lugar e existe um lugar para cada coisa. Deleuze em sua obra “Diálogos” fala sobre duas espécies de linhas que constitui um ‘mundo’ – as segmentárias (molares) e limiaries (moleculares), a primeira refere-se às oposições binárias e duras, já a segunda tem a ver com os fluxos das coisas, é flexível e se constitui a partir da conjunção ‘e’. O binário subentende um núcleo principal de onde as coisas emergem e se formam, o múltiplo está na ordem dos movimentos, das intensidades e dos devires (cf. DELEUZE; PARNET. *Diálogos*, 1998, p. 145).

O termo *techne* refere-se à *arete* política praticada pelos sofistas, ou seja, a ‘arte de educar’, é a compreensão da educação enquanto uma técnica que se realiza em função de uma compartimentalização da vida que objetiva sua fundamentação teórica em prol da transmissão dos saberes produzidos. Através dos processos de ‘especialização’ dessas técnicas, encontra-se uma teoria das artes – *techne*; mas para os sofistas era mais que isso, a *tecnhe* exprimia o poder e o saber que o *político* adquire por meio de uma ação. No entanto, esta *teoria da arte* distingue-se radicalmente do conceito de *episteme* que se define pela produção de um saber puramente teórico e científico, por isso, encontra-se a diferença entre as duas a partir da seguinte afirmação: enquanto a primeira se constrói pelas premissas técnicas de ação, a segunda se realiza pelo trabalho sistemático e rígido da razão.

Através desta questão construída desde a antiguidade, o que se encontra na contemporaneidade não é nada diferente porque este impasse ainda permanece - há que se saber se a Pedagogia é uma Ciência *ou* uma Prática Social. Tomando como ponto de partida esta visão reducionista da questão em voga, *ou* a Pedagogia é isso *ou* é aquilo, constata-se que esse tipo de pensamento não apenas reforça a delimitação e demarcação de seu lugar único e exclusivo, como também o limita em todas as suas possíveis manifestações.

Ao mesmo tempo, a tomada de posição nessa perspectiva dualista é responsável pela confirmação da construção de uma identidade no sentido clássico do termo, ou seja - *A Identidade*. Esta palavra vinda do latim clássico *Identitas* que significa ‘o mesmo’ e o advérbio *Identidem* significando ‘de novo ou repetidamente’ confirma que sua definição é a de ser algo que não muda, aquilo que é sempre o mesmo e estático, por isto, com o intuito de fugir dessa lógica maniqueísta e binária, focaliza-se um outro vetor analítico sobre esta problemática identitária pela qual vem passando a Pedagogia há um longo tempo.

Este trabalho se constrói através de uma análise bibliográfico-interpretativa, isto é, trata-se de uma investigação contextualizada em um campo estritamente teórico que, embora não desconsidere a perspectiva prática do tema, desenvolve-

se na área da filosofia da educação, articulando-se às bibliografias pedagógicas. Trata-se de uma metodologia investigativa, reflexiva, conceitual e imanente a partir das filosofias de Gilles Deleuze e Félix Guattari em que as análises estabelecem articulações/conexões/diálogos com a problemática em voga. Portanto, o estudo prático-teórico do impasse acima mencionado encontra, na Filosofia Francesa Contemporânea, as ferramentas necessárias para a construção de outros traçados, apresentando outras paisagens e, obviamente, olhares distintos sobre o tema.

Em seu *Abecedário* Deleuze expõe de maneira muito interessante a relação entre um animal e seu território, nos mostra que ao marcar um território através de suas mais variadas características, urinas, cores, cantos etc, eles possuem-habitando este território, nas palavras do autor “O território é o domínio do ter” (BOUTANG, 1989, p. 4).

Entretanto, quando os animais saem desse território, quando se desterritorializam, eles se aventuram, experienciam e vivem. Porém, este *ter* não é da mesma natureza de ter como propriedade, mas de possuir *para* e já *com* um sentido. Este sentido, que se dá na própria dinâmica de habitação de um território, parece estar ligado ao regime dos signos emitidos e propagados por eles; existe todo um mistério, uma força abrupta nessa organização do estar/sair/voltar do território que os animais realizam com grande proeza. Pelas palavras de Deleuze se confirma.

A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor e saída do território e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte. Tudo isso acontece nos animais. (BOUTANG, 1989, p. 4).

Em sua obra “Lógica do sentido”, Deleuze escreve uma série intitulada “Das três imagens de filósofos”, em que explicita três tipos de imagens construídas dos filósofos. Porém, quando fala em ‘Imagem dos Filósofos’, tanto o popular quanto o científico, ele alerta para o fato de que esta imagem está condicionada por um tipo

específico de pensamento, ou seja, o platonismo, que se coloca como a base formativa das duas primeiras imagens. A primeira imagem é a do platonismo propriamente dito, que volta todo seu exercício de pensamento para as alturas - o filósofo é aquele que realiza feitos através de uma *ascensão* do pensamento; já a segunda imagem é a dos pré-socráticos que orientavam todo seu pensamento pela *profundidade* voltada ao conhecimento.

Tomando como base argumentativa os escritos de Nietzsche, Deleuze traça a terceira imagem dos filósofos que se constituem a partir dos Megários, Cínicos e Estóicos, considerados na história da filosofia como 'filósofos menores', mas que construíram toda uma lógica de pensamento a partir das *superfícies*, ou seja, era todo um sistema de condutas, baseado em desvios e provocações – eram as expressões da *leveza* e do *humor* que entravam em cena. Por isso, sem nenhuma conotação valorativa e muito menos moralista entre as imagens, tende-se a apostar que esta última imagem é mais propensa à criação e a exploração do pensamento.

Nesse sentido, ao unir o conceito de *Território* ao de *Imagem* para pesquisar como se desenvolvem as disputas políticas, sociais e científicas em prol da construção da *Identidade* da Pedagogia e seus profissionais no Brasil, constata-se e expressa-se, inicialmente, a configuração de dois territórios (capítulos) produtores de *Imagens* distintas para esta Pedagogia Oficial. Dentro de cada um desses territórios surge, então, a possibilidade de suas fugas. As linhas de fuga de cada território propiciam, desta maneira, o aparecimento do terceiro capítulo no qual se delineiam os traçados nômades da Pedagogia.

O primeiro território é o da Ciência, no qual a Pedagogia é disputada pelos teóricos da educação para se configurar ora como uma Ciência da Prática Educativa, ora como uma Ciência da Educação, o que delineia uma imagem sedentária deste saber, pois fixa sua identidade dentro dos limites científicos; contudo, nessa disputa cria-se uma primeira Fuga Imagética-Identitária<sup>6</sup>, que

---

<sup>6</sup> Deleuze explica que somente nos territórios traçados e determinados existe a possibilidade de linhas de fuga (caminhos de saída), utiliza-se, portanto, o termo *fuga imagética* para delinear outros traçados da Pedagogia num jogo ilimitado de refrações Imagéticas-Identitárias.

desenha a Pedagogia como uma *Ciência Nômade*.

O segundo é o território da *Prática Social*, lugar em que a Pedagogia é compreendida através de três eixos organizativos: o primeiro, baseado no fundacionismo, que coloca a docência como base *Imagética Identitária* da Pedagogia; o segundo, que se configura através do engessamento causado por diretrizes curriculares para o curso de formação profissional; e o terceiro, que se apresenta através da luta de alguns especialistas da área pela especificidade teórico-prática da Pedagogia e de seus profissionais. Este quadro fixado pelas diferentes manifestações de práticas sociais é desconstruído através de uma segunda Fuga *Imagética Identitária*, que desenha a Pedagogia como um *Saber Singular e Transversal*, problematizando os três eixos pelo estudo da proveniência *versus* fundacionismo, o engessamento *versus* transversalidade e a especificidade *versus* singularidade.

É no terceiro espaço desta tese que se encontra um volume não-territorial. Ele assim o é porque não é traçado aprioristicamente. Neste volume-espaço configura-se um traçado *desterritorializado* da Pedagogia – o seu traçado nômade. Encontra-se primordialmente o movimento de seu nomadismo intensivo. Este espaço é da ordem do acontecimento, ele existe por si mesmo, é o traçado nômade em sua expressão pura, um espaço que, sendo a fuga de um espaço institucionalizado, cria sua própria potencialidade de existir. Por isso, não se traçam fugas imagéticas num espaço nômade, porque ele é a própria fuga dos territórios existentes e só existe *entre* os territórios sedentários. Assim como os animais, ele se constrói através de movimentos constantes de desterritorialização, depois de tomado, possuído, fixado e sedentarizado, e de reterritorialização, quando se refaz num outro lugar por pura força contingencial. É um volume habitado de potências e singularidades, forças distintas criadas e expressadas a partir de experiências espaço-temporais distintas que se dão por suas dinâmicas fugidias.

Estes traçados nômades intensivos da Pedagogia são encontrados a partir de um passeio pelas dobras desta Pedagogia Oficial ou *Maior* e também através

de um reconhecimento dos espaços e dos tempos que a envolvem. Nesse contexto, muitas vezes, só se consegue encontrar as expressões de uma Pedagogia do Cotidiano ou *Menor* por uma dinâmica experiencialmente *Geográfica* da Pedagogia. É a força de uma *Geopedagogia* em tensão constante com suas 'Histórias'.

Com isso, desenvolvem-se no decorrer mesmo de cada um desses capítulos os motivos pelos quais não se pode construir uma *Imagem Identitária* nômade para a Pedagogia e seus profissionais. Graças à compreensão dos conceitos de atual, virtual e real em relação à Pedagogia constatam-se as duas linhas motrizes de seu funcionamento no seu processo de experiência-expressão. Estas revelações experienciantes são oriundas das duas linhas já citadas, são elas: as dinâmicas de *Ensinagens* cotidianas e seu coabitante o *acontecimento do Aprender* - produtos desta Pedagogia *Menor* em seu mais alto grau de intensidade<sup>7</sup>.

A partir daí identificam os limites das *Imagens Identitárias* e os caminhos do nomadismo com a localização do Pedagogo como o *entre-dois* em seu trabalho, um posicionamento que proporciona, inevitavelmente, as articulações e possíveis relações entre *Pedagogia e Diferença* na contemporaneidade.

Durante o trabalho, utilizam-se dois termos-chave dentro deste panorama apresentado. O primeiro intitula-se *Imagens Identitárias*, porque se constata que o movimento de construção das Imagens ( Sociais, Científicas, Políticas, etc) e das Identidades se constroem juntos a partir de fluxos contínuos em que um encontra-se imbricado no outro em constantes e diversificadas construções e, nesta direção, falar somente em Imagem e/ou Identidade separadamente reduz a importância de se compreender como ambos os conceitos funcionam quando se encontram implicados. O segundo é o do *Movimento Turbilhonar Prática-Teoria-Prática* em Pedagogia, que diz respeito às manifestações experienciais e deslizantes de uma Pedagogia *Menor* dada num espaço incógnito. Este

---

<sup>7</sup> As práticas do *Aprender* e *Ensinar* fazem parte da história oficial da Pedagogia e são os símbolos de uma maioria reconhecida e requerida. Ao contrário, utilizam-se os termos *Aprender* e *Ensinagens* que se referem às dinâmicas experienciais de uma Pedagogia *Menor*, que se manifesta no interior de um cotidiano dado.

movimento tem relação direta com o *Aprender* e com as *Ensinagens* cotidianas, pois é a manifestação intensiva da Pedagogia - sua via *diferencial*.

É importante ressaltar que, para explicar como se desenha a *linha vermelha* desta tese, utiliza-se a definição de *Termos* e não de *Conceitos*, pois cuida-se da fundamental e delicada relação entre Filosofia e Pedagogia no que se refere àquilo que Deleuze chama de *Criação Conceitual*. Por isso, neste trabalho não há uma criação conceitual, mas um exercício experiencial da gramática portuguesa em relação às questões práticas e teóricas da problemática explorada.

Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes e se define por eles. [...] É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual [...] Todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes. (DELEUZE, 2004e, p. 27)

Portanto, o tema-problema deste trabalho, qual seja, o de desvelar como se desenham e se estabelecem as *Imagens Identitárias* da Pedagogia no Brasil contemporâneo, se justifica *institucionalmente* (pelo esclarecimento do funcionamento das práticas *maiores* e *menores* em Pedagogia nos mais diversificados espaços, tanto formais quanto não formais e informais), *socialmente* (através da necessária contribuição *teórica* e *prática* que esta tese vem realizar) e *pessoalmente* (por toda uma trajetória *pessoal* e *subjetiva* que encontra na tessitura do trabalho o ancoradouro para as incógnitas que um dia existiram e outras que já se delineiam no fim do mesmo).

### **Por que escolher a *Imagem*?**

Por que trabalhar através de imagens? Por que construir uma composição imagética? Como se dá tal feitura? Tais questões não têm uma resposta objetiva, afinal, o que temos são alguns caminhos e também desvios que realizamos e que no decorrer mesmo do caminhar nos vão indicando 'direções' a seguir.

Acredita-se que a relação entre um verbo e uma imagem é extremamente singular, pois forma uma parceria de condicionamento mútuo, ou seja, a imagem vai condicionando o texto que também lhe imputa formas. Quando falta o verbo, é a imagem que nos fornece pistas para a compreensão e, quando a imagem não dá conta de expressar o visto e o capturado, o verbo entra em ação, realizando assim, uma contínua coexistência na qual existe interação em alguns momentos e retração/refração em outros e é justamente este jogo de fluxos/refluxos e contra-fluxos que faz da união *Imagem-Texto* uma maneira interessante e instigante de trabalho.

A escolha da linguagem imagética também é rica, pois incita o pensamento e instiga a criação. Quando se visualiza algo através dos muitos sentidos que cada um possui, que não somente os olhos, a criação pode acontecer através de uma explosão contingencial que foge a um controle previamente determinado pela força de uma Imagem-Representação, típico funcionamento do que se nomeia *entendimento*. Entender, aceitar e se adaptar a uma Imagem, não é o mesmo que Sentir, explorar e se inquietar através de uma Imagem. Por isso, é basicamente em função da idéia de criação e imparcialidade, pois uma Imagem é sempre passível de plurais experimentações, que se escolhe essa forma de expressividade. Expondo as trajetórias percorridas pela Pedagogia ao longo de sua (in)constituição verificam-se Imagens formadas ao longo deste percurso, formadas porque capturadas no instante em que se formavam.

Uma Imagem pode criar uma Identidade quando sedentarizada pelos sentidos estabelecidos, mas quando funcionam juntas não sendo Imagem e nem Identidade, algo surge paralelamente e *fora* dessas configurações *Imagéticas Identitárias* e abre-se caminho para as plurais formas de expressão de ambas, cria-se uma fissura que vai em direção à potencialidade do ‘paradoxo’<sup>8</sup>. Por isso, estes resultados fissurados das *Imagens Identitárias* pervertem internamente os conceitos primeiros. Com o intuito de esclarecer o funcionamento da razão, grande propiciadora dos conceitos primeiros, constata-se o desenvolvimento

---

<sup>8</sup> O paradoxo para Deleuze é extremamente rico porque destrói a fixidez das coisas, pessoas e lugares. “O paradoxo é, em primeiro lugar, o que destrói o bom senso como sentido único, mas em seguida, o que destrói o senso comum como designação de identidades fixas.” (DELEUZE, 2003, p. 3).

descrito abaixo.

O princípio da identidade é aquele que pode ser enunciado da seguinte maneira: 'A é A' ou 'O que é, é' [...] Esse princípio é o que permite que definamos uma coisa e possamos reconhecê-la enquanto tal. [...] O segundo princípio é o da não-contradição, cujo enunciado é 'A é A e é impossível que, ao mesmo tempo e na mesma relação, seja não-A' [...] O princípio do terceiro excluído é enunciado da seguinte maneira: 'A é x ou A é y não há terceira possibilidade' [...] Ainda temos o princípio da razão suficiente que considera que tudo o que existe ou tudo o que acontece tem uma razão, uma causa ou motivo. (ASPIS, 2006, p.47-58).

Portanto, a Identidade, como conceito primeiro, é aquilo que designa o fixo através do bom senso e do senso comum, ambos se formam através de uma lógica do *dado, conhecido e existente*; enquanto o paradoxo lida com a forma pura dos *acontecimentos* e com a dinâmica deviresca dos fatos e seres. Quanto à Imagem, o que se conhece e que se trabalha muito são as Imagens advindas dos processos representativos das mesmas, o sistema de pensamento é que uma Imagem é igual a uma Identidade, a Imagem é ela mesma uma Identidade. Ao contrário, o desafio que o paradoxo imputa é justamente o de explorar as muitas condições nas quais emergem uma Imagem e como ela se desenvolve e cria seus limites.

A imagem está longe de ser um conceito, ela é outra coisa que isso, ela está sempre elevada a uma noção que a instaura em todo o conhecimento, não a priori, mas bem intuitivamente, liberando, desta forma, um extraordinário potencial dinâmico e criativo. São os limites da Imagem que são expandidos num grande plural irrevogável.

As Imagens *estão* limitadas, não *são* limitadas, elas possuem limites de densidade, de elasticidade, da essência mesma do fenômeno, da propriedade da coisa, dos regimes icônicos aos quais elas são submetidas, etc. É nesse sentido que as próprias Imagens dão aos seus 's' os limites. "Este ponto extremo, este momento é único, a imagem aparece limitada na sua legitimidade, ou a imagem

torna-se algo diferente do que ela mesma.” (GAGNEBIN; MILLY, 2008, p.7).<sup>9</sup>

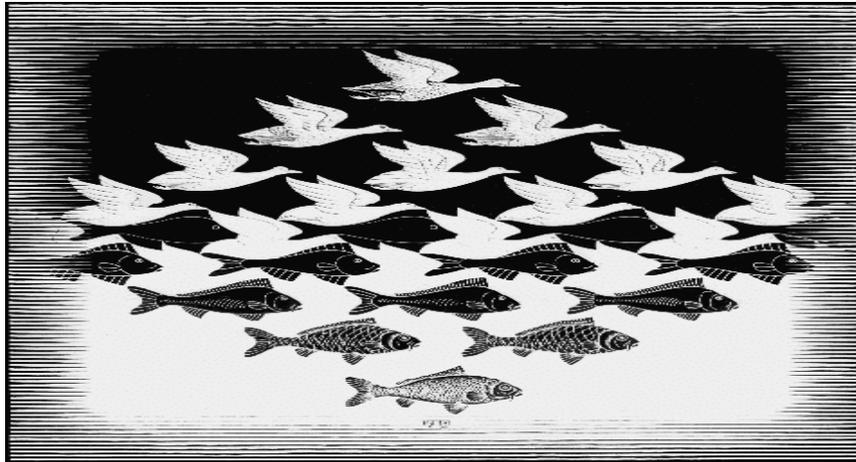
Portanto, o ‘s’ (o plural) de uma Imagem é o paradoxo em ação desta mesma Imagem. É justamente contra a definição conceitual e representativa de Identidade e Imagem que vem se configurar a constituição das Imagens Identitárias, juntamente com um Movimento Turbilhonar Prática-Teoria-Prática em Pedagogia.

### **Sobre a constituição da *Imagem Identitária* e do *Movimento Turbilhonar Prática-Teoria-Prática* em Pedagogia**

Com o intuito de desenvolver a composição *Imagética Identitária* utiliza-se, a imagem *Metamorphosis*, do artista holandês M.C. ESCHER, a fim de apresentar uma dinâmica fugidia da Imagem propriamente dita, propiciando, a partir daí, a construção de ‘um’ ponto de vista singularmente expressivo da imagem em voga. Um ponto de vista que justamente é operado por um pensamento em ação que faz surgir um movimento totalmente alinhado à Imagem e à Teoria que a acompanha. O que surge, então, é uma operação do pensamento intitulada *Movimento Turbilhonar Prática-Teoria-Prática* em Pedagogia. Surgida totalmente ao acaso, fruto de imagens plurais, imagens da vida, ações vividas no cotidiano da profissão e de músicas que entoam momentos e teorias estudadas. Este termo se exprime como uma ramificação da operação primeira.

---

<sup>9</sup> “Ce point extreme, ce moment unique où soit, l’image limite appert dans toute sa légitimité, soit l’image disparaît en devenant autre chose qu’elle même.” (Gagnebin; Milly, 2008, p.7).



ESCHER – METAMORPHOSIS, 1952

Qual é 'uma' das muitas sensações que esta imagem transmite?

Esta é uma Imagem que não propicia somente o sentido de movimento, mas produz um inquietante esvaziamento de fronteiras. Existe um momento na Imagem em que se identifica perfeitamente bem onde estão os pássaros e onde estão os peixes, porém, o lugar onde se fixam se torna quase invisível quando estes são interrompidos pelos seus processos de atravessamento. As fronteiras se apagam e já não existe mais distinção entre o começo e o fim de um e de outro, não se sabe mais onde está cada um deles, afinal, estão ocupando um espaço em que se 'localizam' e se misturam no volume entre as duas imagens determinadas. Mas a pergunta não quer calar: onde está o peixe e onde está o pássaro? Eles já não *estão*, eles *são*; ou melhor dizendo, *estão sendo*, as duas coisas ao mesmo tempo, e se localizam no interstício daquilo que cada um expressa no momento presente, delineando, nesta perspectiva, uma outra modalidade de ser/expressar – *pássaropeixe* ou mesmo *peixepássaro*.

Esta composição imagética ajuda a pensar, não somente o conceito de *Imagem Identitária*, que se torna concreto a partir da desconstrução fronteira das coisas e lugares, mas faz pensar os processos Imagéticos Identitários pelos quais passam a Pedagogia e seus profissionais. Realiza-se, então, um paralelo com a

imagem, coloca-se como pássaro, o professor, e como peixe, o pesquisador, duas manifestações do saber-fazer em Pedagogia. O que acontece entre essas duas imagens quando se remete aos Pedagogos e à Profissão? O ser/estar Pedagogo torna-se possível, na medida em que se podem localizar as manifestações subjetivas e profissionais entre esses dois espaços de uma maioria chamada 'Educação'.

Quando se fala em maioria para se referir à Educação não se descartam os movimentos devirescos advindos de um espaço educacional instituído e reconhecido socialmente. Contudo, não é possível pensar sobre a proposição de um 'Devir-Pedagogo' pois a Pedagogia, hoje, faz parte deste arsenal maquínico 'maior'. Há que se pensar sobre os estados contínuos de (des-re)construção dos profissionais da Pedagogia, suas dinâmicas menores. Pensar o mote "sou-estou-faço", próprio desta maioria, substituído pelo 'sendo-estando-fazendo' que nasce do acontecimento, esses mesmos verbos no infinitivo. A forma infinitiva, ser-estar-fazer, de um verbo é o acontecimento. "É por isso que não há acontecimentos privados ou coletivos; como não há individual e universal, particularidades e generalidades. Tudo é singular, por isso coletivo e privado ao mesmo tempo, particular e geral, nem individual nem universal." (DELEUZE, 2003,p. 155).

Todavia, esta configuração que se busca – *professor-Pedagogo-pesquisador* – torna-se possível através de um movimento sempre minotário e acidental apresentado anteriormente, o *Movimento Turbilhonar Prática-Teoria-Prática*. Como se constrói tal dinâmica-expressiva? Se constrói sempre atravessada por saberes e fazeres próprios dos professores e dos pesquisadores interessados pelas questões concernentes aos espaços em que se manifesta a Pedagogia como um saber. Aqui este saber é compreendido na perspectiva foucaultiana, como subsídios teóricos que ainda não são uma Teoria propriamente dita e, muito menos, uma Ciência. A pesquisa se configura como um elemento teórico, mas que não deixa de ter sua dimensão prática, qual seja, a de 'realizar a pesquisa'; já o elemento genuinamente prático é o da docência, mas que também não deixa de ter sua característica teórica na medida em que produz 'saberes advindos desta

prática pedagógica’.

Nesse contexto, o Pedagogo aparece, então, inserido numa determinada ação-prática-teórica (seja de pesquisa e/ou na docência). Desta maneira, nem a prática (de onde ele parte) e nem mesmo a teoria (que o alicerça e que ele cria) já são as mesmas, porque não há um movimento dialético, ou melhor, mediativo entre prática e teoria, mas sim uma agitação turbilhonar que procede como uma experimentação unívoca e se refere a todos os modos, os mais distintos modos de expressão pedagógica. Não existe aí um movimento originário e *estriado*, mas um movimento proveniente e *liso*.

O modelo é turbilhonar, num espaço aberto onde as coisas-fluxos se distribuem em vez de distribuir um espaço fechado para as coisas lineares e sólidas. É a diferença entre um espaço liso (vetorial, projetivo ou topológico) e um espaço estriado (métrico): num caso, ‘ocupa-se o espaço sem medi-lo’, no outro, ‘mede-se o espaço, a fim de ocupá-lo’. (DELEUZE; GUATTARI; 2004d, p.25).

Já não se concebe mais a antiga relação *teoria-prática* criada para justificar todas as manifestações em Pedagogia, porque ela aí não existe e, se existisse, estaria ‘carregada’ de um movimento truncado, estático, próprio das coisas quando são. Como normalmente se escuta, se entende e se pratica, a frase clichê utilizada para a construção desta concepção dialética entre teoria e prática se dá através da afirmação de uma negativa – a teoria é uma coisa e a prática é outra; contrariamente a esta construção, o *Movimento Turbilhonar* simplesmente produz e é produzido através de uma dinâmica ilimitadamente expressiva e experienciativa de *Prática-Teoria-Prática* em Pedagogia.

Nesta perspectiva, através desta construção aleatória da combinação entre Imagem e Identidade, a expressão *Imagens Identitárias* subentende e implica uma fissura que se dá a partir de um auto-reconhecimento, de um processo de *subjetivação* e *autocrítica* que vai se realizando através de experiências espaço-temporais e corporais diversas, porque não se constituem de maneira fechada, mas aberta, flexível e modificável. Este movimento aproxima-se do que Deleuze

chama de *Essência* – uma arte expressa.

Uma *Imagem Identitária* subentende e implica um o desenvolvimento de uma potência através da relação com *um* outro, *um* fora (exterioridade/interioridade). Não obstante, nesta relação há um movimento intensivo de experimentações, o que está em cena é o jogo ilimitado de uma potência que está sempre intimamente ligada a uma força de desterritorialização que provocará a disputa com outras potências.

Deleuze e Guattari desenvolvem a relação entre a exterioridade e a interioridade a partir das figuras da *máquina de guerra nômade* e do *aparelho de estado*. Esta é uma relação muito tênue, porque a Máquina se apresenta exterior ao Estado, como pura forma de exterioridade, e o Estado, por sua vez, é a interioridade, o modelo. O problema é que a Máquina, por vezes, se confunde com as ramificações do Estado, é interiorizada pelo Estado. Essa exterioridade da máquina se encontra *entre* as duas *cabeças* do Estado. A potência extrínseca da máquina é sua localização entre os espaços que não a identifica/identificariza. “O Estado por si só não tem máquina de guerra; esta será apropriada por ele exclusivamente sob forma de instituição militar e nunca deixará de lhe criar problemas.” (DELEUZE; GUATTARI; 2004d, p.16).

Ainda no contexto da construção de uma *Imagem Identitária*, encontra-se um desenho da Pedagogia determinado por métodos científicos ou práticas sociais – caracterizadas pelo equipamento estatal e pelos ajustes setoriais desenvolvidos pelo governo, possuindo, ao mesmo tempo, muitos arcabouços teóricos (Psicologia, Sociologia, Filosofia, História, Administração...) que aparecem simultaneamente, e freqüentemente, sobrepostos às suas plurais Imagens Identitárias.

A sua visibilidade é determinada por uma estrutura teórica que freqüentemente se sobressai em relação às imagens estruturais de fundo. No entanto, nesse jogo de captura imagética, a Pedagogia é sempre vencida, porque não criou mecanismos e estratégias para se colocar de maneira diferenciada nessa arena de disputas territoriais e é justamente sobre a criação dessas

ferramentas de luta e desses posicionamentos estratégicos que este trabalho vem tratar.

A próxima imagem de M.C. Escher, intitulada *Predestinación*, explicita bem o *Movimento Turbilhonar Prática-Teoria-Prática* em Pedagogia, pois fornece, agora, a sensação de movimento em que pássaros e peixes já não se encontram num mesmo lugar, mas em ação no volume que ocupam. Nesse sentido, é preciso compreender que um *Movimento Turbilhonar* se dá em expansão em um espaço liso, ele toma este espaço afetando todos os seus pontos que estão em ação-expressão, diferentemente de um *Movimento Local e Intencional* que estria e demarca o espaço transformando-o em um Território. “Da *turba* ao *turbo*: ou seja, dos bandos ou maltas de átomos às grandes organizações turbilhonares.” (DELEUZE; GUATTARI, 2004d, p. 25).



ESCHER – PREDESTINACIÓN (MUNDO PATAS ARRIBA), 1951

A primeira impressão que fornece a Imagem em questão é a de que o peixe-pesquisador engole o pássaro-professor, mas este é um movimento ótico-sensitivo plural, portanto, constata-se que existe esta ação literal em que um *come* o outro e *também*, o que parece mais interessante, uma dinâmica em que um *contém* o

outro e que, no movimento mesmo do *entre-cruzamento Turbilhonar* de ambos, já não sabe mais o momento em que um se transforma no outro e vice-versa. É a interpenetração Imagética Identitária dos dois estados profissionais produzindo fissuras representativas da profissão.

Nessa direção, os estudos de Carmen Pérez auxiliam a pensar o desenho destas *Imagens Identitárias* na perspectiva da pluralidade e dos processos de reestruturações Imagético Identitárias que ocorrem na nossa relação com os outros e que permitem construir uma idéia singular de nós mesmos. Para a autora, “As ‘identidades’<sup>10</sup> resultam de um processo aberto a novas articulações e interpretações que não podem ser fixadas num sistema de significações fechado” (PÉREZ, 2003, p. 22).

Esta identidade estudada pela autora vai passar por estruturas pautadas nas diferentes lógicas discursivas e afetivas que se refletirão ou não como Imagens nas práticas e teorias sociais, formando uma determinada cultura através das diferentes subjetividades que estão em jogo. Portanto, nos capítulos (territórios) que seguem, apresentam-se esses esboços imagéticos identitários já traçados na/para Pedagogia, expondo também outras configurações fissuradas e em construção, que vão culminar nos *Traçados Nômades Intensivos* da Pedagogia.

Estes traçados podem ser encontrados em inúmeros trabalhos práticos e também teóricos em Pedagogia, mas eles são raramente re-conhecidos e/ ou assimilados para serem reproduzidos, pois esta intenção vai contra a própria natureza acontecimental dos mesmos. O que conceitualmente é um traçado? Aquilo que faz cintilar um traço, o que permite a abertura de um caminho, aquilo que é produto, mistura, mescla, algo que faz uma diagonal, que transversaliza, entre tantas outras. Eles são experienciados e aparecem num cotidiano dado e este cotidiano pode ser escolar formal ou não-formal, pode ser informal dentro de espaços instituídos, mas a grande questão-solução é a de fazer valer e fazer viver estas expressões nomádicas através da preocupação renitente em realizar

---

<sup>10</sup> Grifos meus. Ressalto a palavra identidade utilizada pela autora para re-confirmar que o contexto de sua afirmação faz ressonância com a construção da quebra desta mesma identidade pelo termo Imagens Identitárias e práticas propiciadas pelas mesmas.

pesquisas e utilizar as ferramentas da docência como bases possibilitadoras-instigadoras dessas práticas pedagógicas experienciadas *com* o cotidiano e não sobre e através deste mesmo cotidiano.

Neste trabalho há um movimento de encontro e afastamento com os estudos do Cotidiano e isso acontece em função mesmo da importância que este campo de estudos e pesquisas tem para qualquer abordagem em Pedagogia, seja ela filosófica, sociológica, etc. A aproximação da Pedagogia pelo viés filosófico permite, então, um confronto e também uma complementação entre o que propõe a Filosofia (de maneira mais geral) e o que pleiteia o cotidiano (em suas mais ínfimas partes). Aqui se encontra, portanto, uma articulação prática-teórica entre os dois saberes em questão que permite a localização da tese na verticalidade de ambos. É o risco que se expressa. Esta talvez seja a grande riqueza das dinâmicas experienciais da Pedagogia pela via dos Estudos do Cotidiano e suas relações com a Filosofia – suas variadas expressões nomádicas que se realizam, então, pelo viés ilimitado dos encontros fortuitos durante e dentro de encontros previamente estabelecidos.

**MAPEAMENTO IMAGÉTICO IDENTITÁRIO I - O TERRITÓRIO DA CIÊNCIA**



## 1.CIÊNCIAS HUMANAS E PEDAGOGIA: ABORDAGENS TRANSVERSAIS

*Desconfio de todos  
os sistematizadores.  
Construir um sistema  
é falta de integridade.*

**NIETZSCHE**

Este primeiro mapeamento esboça-se através das seguintes preocupações: como se configura a Pedagogia no território – Ciência e quais são as características de seu traçado Imagético-Identitário Científico?

Nessa direção, parece extremamente fecundo tomar o estudo do filósofo francês Michel Foucault em sua obra *As palavras e as coisas* como impulso para o pensamento. Este estudo/pesquisa apresenta um desenho-rascunho das Ciências Humanas na medida em que estas não ocupam um lugar fixo nas teias científicas, mas justamente se (des-re)configuram no volume intersticial de um triado de saberes (Ciências matemáticas e físicas, Ciências da linguagem, da vida, da produção e distribuição de riquezas, e, por último, a reflexão filosófica delineando-se como plano comum das dimensões citadas anteriormente).

Retomando o caminho feito por Foucault, surge a seguinte pista para caracterizar a Pedagogia no terreno científico: não seria a Pedagogia da mesma natureza de que fala Foucault sobre as Ciências Humanas? Pode-se localizar a Pedagogia num espaço intersticial, em um volume formado pelas ciências ditas *auxiliares* e os saberes que com ela se relacionam? Se esta hipótese procede, quais seriam, então, as características desse volume/espaço ocupado por ela? E como tomar esta característica de ‘localização’ e não de ‘ocupação’ em prol da realização de suas dinâmicas transversais?

Será trabalhado o conceito de *espaço* ao invés de *lugar*, pois, Foucault indica que é no espaço que se localiza a *atuação* da coisa. Para este autor, o lugar demarca a coisa, enquadrando-a e fixando-a, ou seja, enquanto no movimento de *localizar* encontram-se inúmeras possibilidades de compreensão do

funcionamento da coisa, enquanto que o *demarcar* a esgota. E é neste ínterim que se pretende explorar os processos de ‘constituição’ das Ciências Humanas, tomando como ponto de partida o surgimento da Ciência Moderna e, por conseguinte, realizar paralelos com a configuração da Pedagogia na contemporaneidade.

Outrossim, há a intenção de desconstruir a renitente preocupação de nomear e classificar os lugares das coisas e com o incômodo excessivo quando essas mesmas coisas não pertencem a um lugar determinado, tendo em vista que, ao se acreditar que esses lugares sejam postos, sua produção tornar-se-ia mais confiável e mais controlável – esta é uma das funções da Ciência instituída. No entanto, há de se saber que, mesmo nomeados e classificados tais lugares, não se consegue, de fato, povoá-los, dar-lhes sentido e formas plurais. E é justamente este o maior desafio que tanto à Pedagogia quanto às Ciências Humanas imputam: o de habitação e significação dos espaços em que se localizam.

### **1.1. Do surgimento da Ciência Moderna ao processo de constituição das Ciências Humanas e Pedagogia – Acontecimentos**

Com o intuito de compreender a *Ciência Moderna* e as *Ciências Humanas* como acontecimentos, o verbo *surgir* será empregado, no decorrer deste texto, como sinônimo de *acontecer*<sup>11</sup>, haja vista que serão utilizados autores que encaram estes fenômenos de maneira diferente, apontam os desvios do processo, apresentam personagens sem muita importância na história oficial e não auferem o peso de uma origem, de uma Verdade ou de uma História tal qual comumente se apresenta. Nesse sentido, não se pretende traçar aqui uma verdade dos fatos, mas estudar o encontro de relatos que se configuraram ao longo do tempo enquanto ‘verdades’, verdades porque capturadas, fixadas num quadro representativo do saber.

---

<sup>11</sup> Emprega-se o verbo *acontecer*, pois este se encontra diretamente ligado a uma prática genealógica que não tem a pretensão de encontrar a ‘origem’ dos fatos, ao contrário, está em consonância com o conceito de *proveniência* responsável pelo movimento dinâmico e plural do ocorrido. (cf. FOUCAULT, 1979, p.21).

Trabalhando estas diferentes narrativas que tratam do processo de constituição das Ciências pretende-se, paralelamente, demonstrar como a Pedagogia vai sendo engendrada a partir destes regimes discursivos responsáveis pela criação de “verdades” que são genuinamente criadoras de imagens territorializadas e determinadas acerca de um saber.

Numa perspectiva diversa, tenta-se desviar da “Verdade” em prol da pura expressão dos fatos que se dão através de forças contingenciais e por isso mesmo passíveis de incoerência interna e externa, ou seja, o que se vê é que, no mais das vezes, é justamente a incoerência a possibilitadora da criação, da invenção, do surgimento criativo de um ‘novo’ que é ao mesmo tempo um ‘quase-já-velho’ retornado diferentemente, e é por isso que “a verdade se escreve na curva de um pensamento que se engana e o diz.” (FOUCAULT, 2000, p. 2).

Nesse contexto, há que se compreender que as revoluções necessitaram de um tempo para sua expressão, qual seja, o de passarem de um estado e período de incubação, em que teorias eram revistas e re-trabalhadas, até o momento puro de sua fusão-expressiva, no qual as antigas teorias, quando retomadas, tornam-se outras, e só são ‘teorias-outras’ porque obtinham a potência do “antigo” em intensidade.

Assim, as esferas celestiais que continham o mundo e o mantinham íntegro não desapareceram de uma vez, numa colossal explosão; a bolha terrestre cresceu e inchou antes de rebentar e fundir-se no espaço que a circundava. (KOYRÉ, 1979, p.08)

Este fragmento ilustra o elemento fulcral de análise do autor no que concerne o surgimento da ciência moderna – o processo de transformação do pensamento. Isto é, em sua obra, Koyré desmistifica progressivamente a idéia de uma alteração súbita de pensamento e mostra o desenho de um caminho mais lento e árduo na construção de uma nova forma de pensar as relações homem/mundo.

Neste sentido, a revolução científica moderna foi um *acontecimento* que modificou

profundamente a concepção clássica e medieval de homem e mundo. O conceito de Ciência Moderna ou Ciência Ocidental foi o acontecimento nascido a partir de um movimento de *dinâmicas do pensamento* e, portanto, muitas teorias foram criadas, descartadas, retomadas, reconfiguradas e sempre (re)estudadas.

Percebe-se este movimento quando se analisa, em especial, o que ocorria *no espaço entre* a teoria heliocêntrica de Copérnico (1473-1543), a qual inverte a escala medieval e aristotélica, compreendendo o mundo como finito e hierarquicamente organizado, com as estrelas fixas e o Sol no centro do universo, e a teoria de Galileu (1564-1642), responsável por toda uma reconfiguração da estrutura de pensamento clássica e medieval. Galileu com a ‘ajuda’ de todos os que o antecederam lançou um movimento instituinte de pensamento e conhecimento, com base em uma linguagem matemática, que transformou radicalmente o sistema instituído.

É importante assinalar que este novo modelo de ciência foi assumido como parâmetro não apenas para o conhecimento de determinada região do real – a natureza –, mas foi aceito como padrão universal de cientificidade. Isto não quer dizer que se deva atribuir tal intenção aos cientistas que fizeram a Revolução Científica [...], mas simplesmente que assim tal modelo foi interpretado por alguns de seus sucessores. Com base na premissa de que o procedimento de ciências exemplares, como a física havia instituído a única categoria de conhecimento dotado de crédito, o modelo de cientificidade das ciências da natureza foi tomado como parâmetro da ciência enquanto tal. Daí em diante qualquer conhecimento que reivindicasse validade científica teria de satisfazer os critérios que presidiram à constituição das ciências naturais. (RODRIGO, 2007, p. 72-73)

Nesse contexto, resgatando essa mudança, é possível constatar três momentos de transformação epistemológica, portanto, mudança de pensamento e modo de expressão do conhecimento que se torna *diferenciado*. O primeiro se concretiza com Aristóteles, que concebe o mundo como um cosmo físico ordenado – uma realidade propiciada aos sentidos, um lugar de qualidades e percepções sensíveis em que o homem não tem o controle e o domínio da

natureza, um espaço em que cada coisa tem seu lugar e a terra como o centro do universo. No Renascimento constata-se o segundo momento, destruidor desta síntese, pois se concretiza através de uma credulidade ilimitada, com a construção de um mundo mítico que desmonta a física, a metafísica e a ontologia aristotélica, mas que também cria um vazio cognitivo e fica a mercê das *doxas* (opiniões), abrindo assim, um espaço ao terceiro momento que é o da ‘revolução científica’ propriamente dita.

Nestes três momentos distintos: antiguidade, renascimento e modernidade desenham-se paralelamente três distintas formas e manifestações da Pedagogia, Imagens pintadas que se manifestaram na relação das dinâmicas de pensamento realizadas. Inicialmente a Pedagogia perdia sua “exclusiva” implicação filosófica que era de uma Pedagogia estritamente *tradicionalista* pautada em práticas culturais para a formação e transmissão de valores da época. Encontra-se, neste longo tempo que abrange da antiguidade até o início do século XX, um *modelo pedagógico tradicional, cultural, formal e transmissor*<sup>12</sup>. Com o advento das Ciências Humanas, a Pedagogia revelava-se como um misto de diversificadas ciências e como um saber interdisciplinar que pretendia entrelaçar alguns de seus saberes com outros. Há, portanto, o surgimento de uma *Pedagogia nova e ativa*<sup>13</sup>. Após esse período, a Pedagogia tomou um lugar central na vida social: o de formar o indivíduo socializado, operando essa formação através de diversas vias institucionais e técnicas, que deveriam ser disseminadas no corpo social. Era justamente esta a tarefa primordial de uma *Pedagogia global e autônoma*<sup>14</sup>, ou melhor, que se pretendia global e autônoma.

No intuito de ver agitar estas formas dadas do saber, esta História das Ciências e da Pedagogia, esta oficialidade acerca das coisas e suas manifestações, Michel Foucault realiza um estudo sobre o processo de constituição dos saberes e mostra, ao longo de sua obra *As palavras e as coisas*,

---

<sup>12</sup> Nas páginas que seguem há um desenvolvimento mais detalhado acerca dos *modelos e métodos em pedagogia*, especificamente no que se refere à problemática do método na Ciência e na Pedagogia. (cf. MORANDI, 2002, p.146-148).

<sup>13</sup> Ibidem.

<sup>14</sup> Ibidem.

que essas transformações operadas, responsáveis pelo aparecimento da ciência moderna, se dão a partir de uma mudança radical na ordem do pensamento e demonstram uma alteração do ser/estar e do “saber” acerca das coisas. São exatamente sobre esses modos do Ser e do Saber, sobre o homem, o mundo, as coisas e a ordem, que constituem esses saberes, que as investigações arqueológicas de Foucault se pautam.

De acordo com Machado (2006), a tese principal desta obra de Foucault é a de que a filosofia e as ciências empíricas explicam, na modernidade, o aparecimento das ciências humanas, tendo em vista que é com elas que o homem passa a desempenhar, no âmbito do saber, duas funções complementares: “[...] por um lado, é parte das coisas empíricas – que manifestam uma atividade humana; por outro lado, o homem, na filosofia – aparece como fundamento, como aquilo que torna possível qualquer saber”. (MACHADO, 2006, p. 112).

Em sua obra *A arqueologia do saber*, Foucault apresenta a história dos saberes investigados em *As palavras e as coisas*, lança mão da arqueologia como um *caminho investigativo*, desenvolvendo conceitos fundamentais para outra compreensão do nascimento da ciência moderna. Utiliza a arqueologia, porque esta não tem por objetivo descrever disciplinas – uma organização coerente de enunciados que é instituída, legitimada e transmitida como Ciência (verdades); ao contrário, serve como suporte para/das positivities, mas não as limita, e estas sempre se encontram ‘alteradas’ quando terminada a análise.

A arqueologia não se preocupa com as disciplinas instituídas, mas com as formações discursivas, não se interessa pelo dado, mas por aquilo que está em vias de se construir. Nessa perspectiva, é importante compreender que, para uma ciência se consolidar, precisa unir todos os elementos dispersos e heterogêneos de uma prática discursiva. Portanto, não existe ciência onde se encontram positivities, assim como as formações discursivas não são ciências futuras, porque o ‘surgimento’ de uma ciência é da ordem da força contingencial, isto é, do ‘acontecimento’. Foucault vai percorrer o caminho que intitula de *prática discursiva - saber – ciência*, que se configura de maneira bem diferente do que ele vai

chamar de eixo *consciência – conhecimento – ciência*.

A ciência não se relaciona com o que devia ser vivido, ou deve sê-lo, para que seja fundada a intenção de idealidade que lhe é própria; mas sim com o que devia ser dito – ou deve sê-lo – para que possa haver um discurso que, se for o caso, responda a critérios experimentais ou formais de cientificidade. (FOUCAULT, 2004, p. 2004)

A partir dos estudos foucaultianos pode-se compreender o conceito de “positividades” como o chão sobre o qual se formam, constroem e criam (ou não) as proposições. Neste solo traçam-se suportes descritivos e verificáveis para a construção de uma “teoria”, portanto, é o espaço onde se encontram as *regras* que possibilitam uma prática discursiva formar um corpo teórico, mas que ainda não se configura numa ciência. Em contrapartida, um *saber* se constitui como uma quantidade de subsídios teóricos que, se formados de uma maneira comum através dessas práticas discursivas, podem ou não tornar-se ciência. É por isso que a Pedagogia encontra-se agitada, em movimento, e, ainda não capturada pela ciência instituída, porque ela abarca elementos heterogêneos, espalhados e únicos, que fazem dela um saber-deslizante, ainda que tentem enquadrá-la através de regimes discursivos específicos. Pelos estudos de Foucault, constata-se que “[...] um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso”. (FOUCAULT, 2004, p.204).

Portanto, seguindo esta linha de raciocínio, é possível compreender que todo saber é definido por uma prática discursiva, ao mesmo tempo em que esta vai se configurando através de um saber que ela constrói, ou seja, a forma do saber é determinada pelos *domínios científicos* e/ou pelos *territórios arqueológicos* dependendo de onde se encontre, por outro lado, é o discurso que vai garantir essas ‘formas’ do saber. Nesse sentido, Foucault mostra a relação entre saber e ciência, relação imbricada, mas com funcionalidades distintas.

O saber não é o canteiro epistemológico que desapareceria na ciência que o realiza. A ciência (ou o que passa por tal) localiza-se em um campo de saber e nele tem um papel, que varia conforme as diferentes formações discursivas e que se modifica de acordo com suas mutações. (FOUCAULT, 2004, p. 206)

Contextualizando estes conceitos, engendram-se algumas características genuínas da formação das ciências, entendendo a partir de que ‘bases’ se constroem, como se formam e produzem conhecimento. Tomando o conceito de *saber* em Foucault, percebe-se que o território intitulado “Ciência” no que se refere à Pedagogia não funciona de forma legítima, ou seja, não se tem uma definição da pedagogia a partir dos *domínios científicos*. Contrariamente, temos pistas da caracterização da Pedagogia a partir de uma *arqueologia*. Corroborando com esta prática arqueológica surge a proposição de Jean Houssaye, que diz:

[...] a pedagogia não é um campo (que reuniria os ofícios da infância e os ofícios dos adultos); a pedagogia não é um campo disciplinar (ao lado da filosofia, da sociologia ou da psicologia); a pedagogia não é um objeto (práticas e concepções a serem analisadas segundo abordagens disciplinares ou metodológicas); a pedagogia não é uma qualidade (um saber-fazer ou um saber-ser a comunicar); a pedagogia não é uma posição ideológica (os ‘pedagogos’ opostos, por exemplo, aos republicanos). **A Pedagogia é uma abordagem específica**<sup>15</sup> [...]. (HOUSSAYE, 2004, p.09 -10)

Nessa direção, para a compreensão da dinâmica configurativa desta *abordagem específica*, há que se ampliar o campo de visão onde se manifestam a Ciência e o Saber. Ao realizar esta abertura encontra-se o conceito de *episteme*, que Foucault utiliza para mostrar que é justamente este o espaço de relações/articulações em que são realizadas as análises dessas formações discursivas, das positivities, do saber e da ciência, que se estruturam e se organizam numa época específica.

---

<sup>15</sup> Grifo nosso.

A episteme não é uma forma de conhecimento, ou um tipo de racionalidade [...] é o conjunto de relações que podem ser descobertas, para uma época dada, entre as ciências, quando estas são analisadas no nível das regularidades discursivas. (FOUCAULT, 2004, p. 214).

Desta maneira, a Ciência Moderna surge a partir da divisão de dois solos epistemológicos distintos: o primeiro, da *episteme clássica*, e o segundo, da *episteme moderna*. A Ciência moderna se dá no segundo solo, mas é gestada no anterior. O primeiro se constrói a partir da idéia de *similitude* entre as coisas e o segundo se constrói através da sua *representação*. Percebe-se nesta distinção uma profunda alteração do modo de pensar e de conceber as coisas. Essa alteração se dá quando a relação entre a palavra e a coisa é rompida, porque se cria uma realidade analítica que separa cuidadosamente aquilo que é *idêntico* daquilo que é *diferente*. Igualmente, o racionalismo se servirá dos encantamentos, da magia e da concepção mítica das coisas, por isso a grande força motriz das comparações e metáforas para a construção de conhecimento.

Nessa relação entre a *mesmidade* e a *diferença* percebe-se que todas as relações homem-mundo vão se basear numa *repetição* do idêntico, isto é, tudo que havia no mundo se resumia em quatro similitudes: a *convenientia* (conveniência), que acontece através da vizinhança das coisas convenientes e semelhantes; a *aemulatio* (emulação), em que o lugar de aproximação é liberado nessa relação e esta se dá a partir da correspondência das coisas, uma disputa entre as semelhanças, com um tom valorativo na disputa; a *analogia* (semelhança funcional), que se caracteriza pela superposição das anteriores, é um enfrentamento das semelhanças pelos espaços e pelos ajustamentos que não são somente visíveis, mas que se dão na relação entre as coisas; e a última, *simpatia* (similitude no ser/estar/sentir/pensar das coisas), que se constrói através de um princípio de mobilidade, em que as coisas se atraem por aquilo que lhes é interior (qualidades intrínsecas) em relação ao exterior (simpático), é a força de atração por identidades, a figura do *Mesmo*, que homogeneiza as coisas.

Foi, portanto, através dessas quatro formas de construção do conhecimento que se configurou a *episteme clássica*: a linguagem tinha apenas uma função mediativa entre as palavras e as coisas. Com a quebra entre a identificação da coisa pela palavra, surge uma nova composição epistêmica do saber que não se baseia mais na semelhança, mas na *representação* das coisas e que se caracteriza através de duas bases organizativas: a *Mathesis Universalis* (responsável pela álgebra e cálculos, organizando as coisas consideradas simples) e a *Taxinomia* (responsável pelo signo das coisas, trabalhando com suas complexidades). Assim, o desenho da *episteme* clássica se liga aos jogos das similitudes (identidades e diferenças) que são substituídos na *episteme* moderna pelos jogos das representações.

A ordem e a medida tornam-se os princípios organizativos do conhecimento científico, a *mathesis universalis* é o eixo norteador e fundador das ações enquanto os signos exercem a função de 'figura de mundo'. Na era da representação o que vigora é a lógica binária (significante/significado) em lugar da lógica unitária e tríplice que mostra aquilo que é marcado pelo signo, o marcante do signo e o que no marcante é a marca do signo.

As ciências trazem sempre consigo o projeto mesmo longínquo de uma exaustiva colocação em ordem: apontam sempre para a descoberta de elementos simples e de sua composição progressiva; e, no meio deles, elas formam quadro, exposição de conhecimentos, num sistema contemporâneo de si próprio. O centro do saber, nos séculos XVII e XVIII, é o quadro. (FOUCAULT, 1999b, p. 103).

Nesse contexto, ao realizar o paralelo entre a imaginação mental e a representação como detonadores de uma certa normatividade epistemológica, Foucault aponta a *mathesis universalis*, a taxinomia e a análise das gêneses como os segmentos analíticos daquele momento histórico que serviram de sustentação ao surgimento da ciência moderna.

Todavia, há de se enfatizar o papel singular que o Renascimento teve em relação ao aparecimento da Ciência moderna e como se caracteriza a Pedagogia neste momento: um tempo de curiosidade ilimitada e de espírito aventureiro que propiciaram o enriquecimento do conhecimento dos fatos cotidianos; uma época de grandes viagens e de descobrimentos, das letras, das artes, da erudição e da retórica.

Na Pedagogia há uma retomada e uma revalorização da cultura greco-romana fazendo com que esta se centre mais na prática, especialmente no que se refere ao culto do corpo. Há neste momento o germe de uma Pedagogia escolar a partir da instrução religiosa com a utilização do 'livro'. É importante ressaltar que a Pedagogia se realiza através de Métodos<sup>16</sup> e sistemas de pensamento específicos a cada momento e, no Renascimento, surge a Didática como o método universal de ensino. Ou seja, não somente a categoria do universal é a força motriz do pensamento da época, como o ensino vai se modificar conceitual e praticamente, pois há uma preocupação com sua institucionalização, portanto, a instituição 'Escola' que é o *locus* privilegiado de atuação dos parâmetros da Ciência Moderna (em vias de surgir), que já dá sinal de seu aparecimento.

Alguns estudiosos encaram esse período como um momento histórico extremamente pobre em espírito crítico, envolto pelos encantamentos e magias, pelas opiniões, crenças e superstições. Neste entremeio, existem aqueles que discordam da afirmação de que na época do Renascimento nada se criou efetivamente, pois afirmam a fundamental importância desse tempo no que concerne aos comentários, traduções e estudos dos textos clássicos, o que obviamente serviu de 'material' para o que surgiu posteriormente. Percebe-se, portanto, que a característica essencialista da Pedagogia, baseada num modelo ideal de formação humana, permanece da Antiguidade até o Renascimento tendo como ponto fulcral de mudança os desenvolvimentos teóricos de Rousseau, que coloca como problema questões mais existenciais, indo na contramão de uma

---

<sup>16</sup> A questão do Método é fundamental para o processo de constituição não somente das ciências como um todo, mas também no que concerne à territorialização da Pedagogia pela Ciência. Portanto, retomaremos o conceito objetivando mapeá-lo através de sua (in)funcionalidade.

submissão a valores eternos e dogmas tradicionalistas.

Tal contraponto mostra a lacuna formada pelo Renascimento que, em parte, propiciou a efetivação/consolidação da Ciência moderna, já gestada à margem desse processo<sup>17</sup>. Com isso, compreende-se que Galileu operacionalizou esta ciência quando se interessou pela matemática, física e geometria, iniciando esse processo de rompimento com a *episteme* clássica ao criar uma concepção “mecanicista” do saber que definiu os princípios de ideal científico, fazendo do rigor e da disciplina as bases dos procedimentos científicos. Por conseguinte, instaurou-se um esquema de universo unitário, baseado nessas disciplinas rigorosas e a elaboração de um novo conceito de movimento baseado na mecânica clássica, criando, assim, um novo tipo de inteligibilidade e uma nova maneira de conceber o processo de conhecer.

Em sua obra “Do mundo fechado ao universo infinito”, Koyré foge desta concepção ‘clássica’, não tomando a história do surgimento da Ciência moderna como uma história da verdade, mas apontando os desvios e rupturas, ocorridos através dos muitos personagens que fizeram parte da trama intitulada ‘revolução científica moderna’. Neste sentido, os seus estudos, os quais serão utilizados a seguir, foram elogiados por Foucault por demonstrarem brilhantemente tal movimento.

[...] ele narra com uma voz grave de erudito, as bodas maravilhosas e ininterruptas do verdadeiro e do falso. Mas somos ainda nós que, do fundo de nossa linguagem gasta, falamos de verdade ou de erro e admiramos sua aliança [...] o que é relatado é um indissociável trabalho subjacente às partilhas que a história faz a seguir. (FOUCAULT, 2000, p.01)

Para Koyré, a grande preocupação da época era a constituição do Universo e a sua relação com o homem. Nesse sentido, traça desde o Renascimento com a

---

<sup>17</sup> Foucault apresenta essa descontinuidade ao longo de seus estudos.

figura do cardeal Nicolau de Cusa (1401-1464) até Isaac Newton (1643-1727)<sup>18</sup> uma linha *errática* no processo de Constituição das Ciências Modernas. O que podemos perceber é que a ciência constituída é uma ciência da razão que suprime as idéias pautadas no conceito de qualidade e declaram guerra ao subjetivismo, pois somente o *a priori* é considerado um conhecimento verdadeiramente real. Esta linha se desenha de forma borrada através dos distintos eventos que ocorreram em prol de uma busca da definição-funcionamento do Universo e que não se concretizam, de fato, por conta de toda esta dinâmica singularmente desviante das invenções/criações.

Neste sentido, Descartes, utilizando a dúvida como método (dedutivo) para o desvelamento da verdade e como ferramenta de libertação da razão e aniquilação do erro, utiliza a *mathesis universalis* como instrumental de reorganização do mundo enquanto um sistema a ser pesquisado, e Francis Bacon utiliza o método indutivo, o *Novum Organum*, para a eliminação quaisquer pistas errôneas que impedissem o caminho até a verdade.

A partir dos estudos de Koyré, podemos constatar que Descartes exerce, nesse processo, um papel fundamental, qual seja, o de transformar um Mundo em um todo matematicamente estruturado, rigidamente uniformizado e pautado num Deus possuidor da “verdade”; ou seja, nossas idéias, quando claras e precisas, são formadoras de um conhecimento correto e verdadeiro. Tudo aquilo que se forma e se relaciona à imaginação é considerado um erro ou, minimamente, pode nos conduzir a uma interpretação errônea acerca das coisas; já o pensamento é a única fonte verdadeira e correta da/na produção de conhecimentos. Assim, Descartes afirma, em sua teoria sobre a formação do universo, que não existe ‘espaço’, somente ‘matéria’; para ele, são a mesma coisa e, por tal razão, a matéria está no espaço que ela ocupa, são genuinamente a mesma coisa.

---

<sup>18</sup> Destaca-se a importância de Galileu ao longo dessa linha, pois ele formula uma concepção de ciência que vincula a teoria e a prática social e esta concepção é de suma importância para que possamos compreender como se faz e entende a ciência hoje. O solo onde “surge” a Ciência moderna é aquele de uma sociedade pós-feudal, que produz o desenvolvimento marítimo, industrial, comercial e financeiro, modificando, através do processo de experimentação, toda a estrutura de produção cultural e intelectual da época, ou seja, a ciência experimental não é baseada num conceito de experiência verificada no cotidiano das ações, como era a ciência tradicional (aristotélica-medieval), mas uma experiência pautada nos questionamentos direcionados à natureza.

Percebe-se como o pensamento vai tomando diferentes formas que vão se entrelaçando com as formas anteriores, onde não sabemos mais qual é o marco inicial de constituição desta grande Ciência, nem mesmo, seu final.

A terra e o céu são feitos de uma mesma matéria, e não pode haver pluralidade de mundos. [...] o mundo não é uma multiplicidade desconexa de tais todos, inteiramente separados uns dos outros; é uma unidade na qual [...] há um número infinito de sistemas subordinados e interconectados, como nosso próprio sistema com seu sol e seus planetas [...] no espaço ilimitado, tocam-se e limitam-se uns aos outros. (KOYRÉ, 1979, p.105)

Constata-se, dessa forma, que a Ciência moderna vai se configurando por meio de vários fatores entrelaçados, já não podemos dizer que existe 'A Imagem' do mundo, pintada ao final do século XVII, mas imagens que foram trabalhadas formando um mosaico imagético que Koyré nos apresenta. No entanto, é de fundamental importância a compreensão de que foi a partir do surgimento de uma filosofia mecanicista que transformou radicalmente o ser, o estar, o fazer e, principalmente, o conhecer do homem, que ela pôde se efetivar, ou, melhor dizendo, foi todo um jogo de devires que a fez se consumir, e esta transformação, no concernente à atitude científica, se moldou através da aplicação no real de noções rígidas, exatas e precisas (matemática e geometria) em que a exatidão foi o instrumento de medida, mudando assim, o sentido do conhecimento.

Nota-se, através da obra "A invenção das Ciências Modernas", da autora Isabelle Stengers, que esta Ciência não apenas se consolidou a partir deste mosaico de pensamentos-imagens, mas que houve dois elementos primordiais para sua construção – 'A Dinâmica Inventiva e Uma Política Diferenciada'. Segundo ela, os atores envolvidos no processo fazem do movimento de descoberta científica não uma descoberta, mas uma *invenção*, ou seja, os cientistas criam condições na/da pesquisa científica e a inventam num processo ilimitado de combinações e descombinações, ao mesmo tempo em que são criados-transformados por ela.

Esta característica camaleônica pela qual passam os cientistas durante a construção de seu trabalho se dá, justamente, por essa dimensão política que o permeia e que em muitos casos vê-se ignorada. Nessa perspectiva, a defesa principal dos estudos de Stengers refere-se a esta fundamental articulação entre a ciência e sua existência-implicação política e nessa articulação se destaca bem a diferença entre *fazer política* através das construções científicas e *viver politicamente* a ciência. Para defender o primeiro aspecto primordial de surgimento das Ciências Modernas, qual seja a *Invenção*, Stenger se apóia na importância das Ficções e dos Enunciados experimentais (elementos genuínos das ciências) e ao falar do segundo aspecto, a *Política*, ressalta-se a importância do humor como arte da resistência, viver politicamente a ciência é vivê-la com menos seriedade, mais experiencialmente. Observa-se, desta forma, que todo processo de constituição das Ciências modernas e “humanas” se realizou munido de uma *vontade de verdade* em coexistência ao panorama inventivo-experimentativo que Stengers apresenta.

A perspectiva que este livro tenta descortinar é aquela em que nós teríamos de nos tornar ainda mais ‘diferentes’, ou seja, em que nós teríamos de inventar, com nossos próprios termos, um antídoto à crença que nos torna temíveis, aquela que define verdade e ficção em termos de oposição, em termos do poder de que uma dispõe para destruir a outra, crença mais antiga que a invenção das ciências modernas, mas da qual essa invenção constitui-se num ‘recomeço’. (STENGER, 2002, p.199)

Tem-se, portanto, ao final do século XVII, *positividades*<sup>19</sup> bem delineadas e que se colocam na era da representação a partir das seguintes ordens empíricas: *a análise das riquezas, a história natural e a gramática geral*. A primeira se caracteriza através de signos que são produzidos pelos homens – signo das trocas, da multiplicação e da modificação do sistema de valores – e está mergulhada numa “política”; a segunda, ao designar, classificar e nomear os

---

<sup>19</sup> As positividades são formadas a partir dos enunciados que tratam semelhanças e diferenças, são os “desvios” traçados no processo da constituição de uma ciência. “Analisar positividades é mostrar segundo que regras uma prática discursiva pode formar grupos de objetos, conjuntos de enunciações, jogos de conceitos, séries de escolhas teóricas.” (FOUCAULT, 2004, p. 203).

seres, se instaura enquanto uma *teoria*; e a última tem como base constitutiva a prescrição, ou seja, a indicação exata do que a coisa é, através da linguagem. “O encadeamento das representações, a superfície sem rupturas dos seres, a proliferação da natureza são sempre requeridos para que haja linguagem, para que haja uma história natural e para que possa haver riquezas e prática das riquezas [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 285).

Existirá, em função dessa construção da *episteme* clássica, uma quebra, ou melhor, uma outra rota no pensamento, que traz ao cenário novas positivities. Substituindo a análise das riquezas, forma-se a *economia política*; já a *biologia* se coloca no espaço em que se fazia a história natural; e, por fim, a *filologia* toma a frente das análises da linguagem. Porém, como Foucault alerta, essas positivities não se constroem *no lugar de*, mas lá onde aqueles saberes já não existiam mais, onde as formas clássicas de compreender o mundo já soavam mudas e inauditas.

O fim da *mathesis* como forma de organização do pensamento e a dissolução do campo homogêneo de representações ordenáveis fazem aparecer duas formas de pensamento distintas: a primeira vai se preocupar com a análise do *sujeito transcendental*, que extrai as bases das sínteses representativas; a segunda concerne à relação entre as representações que, ao lado deste, se acha representado. Nesta nova obra que se constrói no plano epistêmico, observam-se os limites da representação colocados e o surgimento de novas forças motrizes analíticas – *a potência do trabalho, a força da vida e o poder de falar* – que vão imputar a infinita tarefa de conhecer.

Mediante esse quadro, pode se perceber que o homem, enquanto um sujeito da ciência, mas também objeto desta, entra numa trama sutil e complexa acerca da sua produção científica, o que gera um solo fértil para o surgimento das Ciências humanas, pois se está diante da consolidação de uma Ciência natural com uma base positiva.

A institucionalização desta ciência que tem seu nascedouro *a partir e com* a revolução científica moderna suscita diversos questionamentos sobre como o

homem se coloca nesse processo, seu pensar, seu saber, seu ser, enfim, seu 'espaço'<sup>20</sup>. Como todos os problemas colocados *sobre* o homem e *para* o homem se realizavam através da filosofia, o primeiro passo para, de fato, existir uma Ciência Humana foi o de efetivar sua libertação da custódia filosófica e seguir os mesmos passos das Ciências naturais, sendo por estas tuteladas.

Este quadro representativo vem a ser destruído e inaugura-se aquilo que Foucault denomina a *era da positividade*. O grande choque que vem balançar a era da representação é o fato de que a positividade desmistifica a idéia como representação concreta da matemática, ou seja, a teoria deixa de ser uma representação e torna-se uma discursividade ativa, um arsenal discursivo que permite as constatações. É o fim da intuição e, por conseguinte, uma idéia clara, que antes era concebida como verdadeira, passa a ser vista como errônea e enganadora. Assim, a positividade nasce através da experiência de como não se deve deixar ludibriar pelo erro da idéia, dos *a priori*, mas apostar nas lógicas previsíveis e hipotética/o-dedutivas.

Nesta transição há uma transformação na maneira de realizar a ciência: do modelo analítico passa-se ao modelo estatístico e probabilístico (especialmente nas Ciências naturais) e as produções teóricas ou modelos passam, então, a satisfazer apenas no nível das previsões, o que cria uma enorme lacuna referente às leis reais que regem as coisas, modificando toda epistemologia em voga.

Segundo Foucault, o compromisso das ciências humanas com o espírito da positividade é o primeiro passo para sua ascensão à cientificidade. O acesso a esta positividade se deu no século XIX e as duas grandes doutrinas que propiciaram a institucionalização do chamado saber positivo humano foram a doutrina kantiana do entendimento científico e a ciência da práxis de Karl Marx.

---

<sup>20</sup> Em seus escritos na obra *As palavras e as coisas*, Foucault afirma: "O campo epistemológico que percorrem as ciências humanas não foi prescrito de antemão: nenhuma filosofia, nenhuma opção política ou moral, nenhuma ciência empírica, qualquer que fosse, nenhuma observação do corpo humano, nenhuma análise da sensação, da imaginação ou das paixões, jamais encontrou, nos séculos XVII e XVIII, alguma coisa como o homem; pois o homem não existia (assim como a vida, a linguagem e o trabalho); as ciências humanas não apareceram [...]. Sob o efeito de algum racionalismo premente, de algum problema científico não resolvido [...] elas apareceram no dia em que o homem se constituiu na cultura ocidental, ao mesmo tempo como o que é necessário pensar e o que se deve saber." (FOUCAULT, 1999b, p. 476).

A primeira explicita que todo entendimento científico está ligado à razão e esta é responsável por todas as categorias da compreensão humana, ela é o fundamento e a crítica do entendimento; este movimento filosófico da razão torna-se um elemento de criticidade das produções científicas. Todas as questões sobre a razão humana em Kant estarão ligadas às questões da liberdade do ser e o sentido das coisas. Assim, esta doutrina de pensamento se faz fundamental no processo de constituição das ciências humanas, pois obrigam a atitude reflexiva permanente sobre essas duas questões que permanecem vivas até os dias atuais. A segunda doutrina concerne à defesa de uma ciência concreta, a ciência histórica, e nessa perspectiva surge a necessidade de se pensar o homem a partir de suas lutas e de seus processos históricos de existência.

Retomando os questionamentos concernentes às bases epistemológicas, sobre as quais as Ciências humanas pretenderam se constituir e se instalar, pode-se constatar que, no processo de reivindicação de sua cientificidade, de construção do seu estatuto epistemológico, estas realizam um processo de “afastamento” da Filosofia, inspirando-se nos moldes das Ciências naturais. Desenham-se a partir de três eixos epistemológicos que substituíram o discurso científico anterior pautado na astrobiologia, cuja inteligibilidade em tela era da astrologia e da alquimia, são eles: o eixo da ciência rigorosa, que se pautava no modelo mecanicista de homem/mundo; o eixo da biologia, baseado nas teorias evolucionistas; e o eixo da cultura e da história, que primeiro se fundamenta através das questões antropológicas do século XVIII sobre a linguagem, a sociedade e as instituições, e depois pelas duas correntes do século XIX, o naturalismo e o historicismo, sendo que o último se subdivide em filosófico e epistemológico.

Contudo, essas três lentes, que pretendiam dar conta do ‘humano’, sofreram com a problemática metodológica, porque se perceberam limitadas no que se refere ao conhecimento do homem. E o que cada uma delas traz para o domínio científico é a sua interpretação do real, não havendo possibilidade, como nas Ciências naturais, de localizar/fixar as Ciências humanas num domínio científico exclusivo. O entrave metodológico das Ciências humanas se inscreve a partir de

três problemas que se colocam para além do nível classificatório de critérios (normativos/descritivos): o problema do conteúdo, do estatuto epistemológico e da objetividade. O primeiro se liga à especificidade do problema a ser pesquisado e de como se configura uma problemática acerca das questões humanas; o segundo se refere à classificação do objeto de pesquisa; e, por último, há o problema da objetividade, responsável pela caída das Ciências humanas nas análises dos fatos.

Todavia, a grande questão que não se cala é saber se as Ciências humanas têm os pressupostos necessários para se efetuarem enquanto “ciências”, se elas se enquadram nestes parâmetros pautados em idéias, critérios e princípios científicos, e se dão conta de todas essas condições para serem legitimadas. Nessa perspectiva, muitas foram as tentativas de teorização, afinal, a ciência só se corporifica através de um arsenal teórico, e toda teoria, inevitavelmente, leva a uma classificação. Ao longo de sua trajetória, as Ciências humanas passaram por períodos de classificações: as teorias positivas que pregavam uma identidade única e específica para as Ciências humanas; a sociologia, como um dos produtos dessa ciência positiva, sendo a ferramenta máxima de acesso à cientificidade; e o psicologismo de Wundt, que colocou a psicologia como o fundamento das Ciências humanas.

Desta forma, há uma confirmação das Ciências humanas no campo da positividade do saber, realizando-se e tomando forma a partir das teorias anteriormente descritas. Nesse contexto, ressalta-se que a questão crucial não é a da negação de um método e objeto próprios para as Ciências humanas, mas sim a de elaborar a forma do pensar e conceber este mesmo homem que é, concomitantemente, sujeito e objeto da pesquisa científica e, como consequência, o que quer se fazer com aquilo que se tornou ‘produto’ dessa pesquisa. Trata-se da passagem da concepção para a utilização nas Ciências humanas. Falar de fundamento epistemológico das Ciências humanas subentende pensar sobre quais pilares do saber estas se constituíram.

Neste entremeio, é possível comprovar a sua positividade através de dois

fundamentos básicos interligados: a objetividade, relacionada ao modelo explicativo, e a hermenêutica, ligada ao modelo interpretativo. Enquanto a objetividade fala da autodeterminação epistemológica no campo do saber, a hermenêutica fala das diferentes interpretações de sentidos que ocorrem no processo científico – é a luta do objetivo e subjetivo sempre entrelaçados. Percebe-se, assim, que não existe possibilidade de elaborar uma metodologia própria no campo das Ciências humanas tomando por base o ideário científico consolidado/instituído.

Algo importante a ser lembrado é que, na medida em que as Ciências humanas se realizam na positividade, elas elaboram toda uma discursividade científica, embasada ideologicamente, sobre este mesmo homem, pois, desde sempre a ideologia aparece amalgamada ao período da representação e, ao se efetuar, de fato, na positividade, rompe com todo e qualquer discurso ideologicamente sustentado. “Em resumo, a questão da ideologia proposta à ciência não é a questão das situações ou das práticas que ela reflete de um modo mais ou menos inconsciente [...] é a questão de sua existência como prática discursiva e de seus funcionamentos entre outras práticas” (FOUCAULT, 2004, p. 207).

Explicitando o surgimento das Ciências humanas de maneira mais clara, conclui-se que estas se constroem *a partir e no* solo da positividade, tentando superar o modelo clássico de *episteme* – o da representação. Deparam-se com a questão ideológica citada anteriormente e transgridem o conceito de Ciência, colocando no foco de análise não o homem, mas a maneira de realizar a ciência propriamente dita.

A partir de FOUCAULT (1999b, p. 494) podem se observar os dois modelos epistemológicos constituintes das ciências humanas - constituintes porque as caracteriza, mas não as fixa, nos moldes de cientificidade -, dizer Ciências humanas é pura “força de expressão”. O primeiro é o modelo *papel imagem*, que se refere aos conceitos que são transportados de algum domínio científico outro, e perdem sua função operatória; e, o segundo, é o chamado *papel de categoria*, que

se caracteriza pelo conjunto de fenômenos de um saber que garante sua articulação no solo empírico. Estes modelos são tomados pela Biologia (responsável pelas funções e normas), pela economia (que coloca o trabalho de realizar a análise dos conflitos e a construção das regras) e pela linguagem (que cria sentidos e sistemas de signos), e se configuram como domínios de conhecimento do homem. Com isso, vê-se que o “espaço” das Ciências humanas é incógnito, o que lhe confere uma potência especial no campo do saber, porque é partindo de sua forma “relacional” com as outras áreas científicas que ela se cria, faz/refaz e produz saberes/fazer, cria expressões e conhecimento. Do triedo dos saberes ou nas três dimensões que representam o domínio da *episteme* moderna (1. ciências matemáticas e físicas; 2. ciências da linguagem, da vida, da produção e distribuição das riquezas; 3. da reflexão filosófica) surgem as Ciências humanas.

Desse triedo epistemológico, as ciências humanas são excluídas, no sentido ao menos de que não podem ser encontradas em nenhuma das dimensões, nem à superfície de nenhum dos planos assim delineados. Mas, pode-se também dizer que elas são incluídas por ele, pois é no interstício desses saberes, mais exatamente no volume definido por suas três dimensões, que elas encontram seu lugar. (FOUCAULT, 1999b, p. 480).

Segundo FOUCAULT (1999b, p. 481), o que dificulta, se não impede, as Ciências humanas de se tornarem ciências é sua intimidade com a filosofia, assim como sua ‘má sustentação’ em relação aos outros saberes, ou seja, é sua posição epistemológica que dá a característica do volume espacial que ocupam, isto é, entre as três dimensões citadas anteriormente.

Assim, compreende-se que não foi o surgimento das novas positividades que contribuiu para o aparecimento das Ciências humanas, mas antes o desaparecimento das antigas formas de conceber o homem e o mundo (através dos sistemas representativos que fizeram com que este mesmo ser *empírico-transcendental* se colocasse de outra maneira diante das novas ordens do saber que se instauravam e ofereciam a singularidade das Ciências humanas). “As ciências humanas, com efeito, endereçam-se ao homem, na medida em que ele

vive, em que fala, em que produz” (FOUCAULT, 1979, p.485).

Mas, há que se atentar para o fato de que, por causa de sua posição ‘estratégica’, as Ciências humanas sofrem um processo de ‘amalgamento’ teórico, devido à maneira como atuam nos planos a que se aplicam. Foucault chama atenção para a relação modelo-método nas ciências humanas, problemática que é explicada pelo autor através da característica bipolar dos modelos (continuidade *versus* descontinuidade) nas análises realizadas pelas ciências humanas<sup>21</sup>. Portanto, o ‘objeto’ das ciências humanas é toda a dinâmica expressiva do homem, é uma relação íntima entre o que é o homem, como ele se constitui, e como produz todos os elementos que o rodeiam, tendo um sentido sempre plural para as coisas.

E é neste *entre-espço* de auto-produção de si e das coisas que as ciências humanas vão se estabelecer, transversalizando e dando plurais significados e interpretações umas às outras, pois suas fronteiras se apagam na medida em que se localizam no volume das disciplinas. Neste sentido, o seu objeto já não existe mais, pois ele se constrói a partir das contingências humanas num constante devir. A figura do ‘homem’ deixa de ser o mote analítico e passa a descrever uma configuração relacional-espacial deste com este mesmo e com o mundo que o alimenta e o faz produzir seus saberes.

Assim, constata-se que esta máquina de poder intitulada Ciência que funciona(va) objetivando atingir uma Verdade indubitável, em realidade, se processa(va) por desvios, rupturas, ficções e experiências que não condiziam com sua suposta natureza em construção, mas que alimentavam um imaginário resultado final (A ‘Verdade’). No bojo desse desenho, surge uma questão importante: por que na contemporaneidade luta-se por uma teoria da Pedagogia? Entende-se aqui a teoria como um corpus fechado e estruturado funcionando de forma minimamente previsível, em consonância com a história régia do conhecimento, e por outro ângulo de visada aposta-se em *Enunciados*

---

<sup>21</sup> Segundo o autor a análise das continuidades se apóia na solidificação das funções, no jogo de conflitos, sentidos e significações; já a análise das descontinuidades se pauta na ânsia da construção de uma coerência interna dos sistemas, numa identidade das regras que prega a normatividade em prol dos movimentos desviantes característicos do ‘humano’.

*Experimentativos* (Stengers, 2002), que se desviam da canonização teórico-científica para (se) constituírem (em) aberturas acontecimentais e singulares de um saber.

Clermont Gauthier, em parceria com outros autores, escreve a obra *Por uma teoria da Pedagogia*, em que dispõe dos elementos docentes para construir tal teoria. Lança-se mão do *Saber Docente*, um saber propriamente experimental, para elaborar uma teoria sobre a qualidade do ensino “Apoiados em inúmeras pesquisas sobre o problema, esses autores afirmam que existe, hoje, um repertório de conhecimentos pedagógicos que possibilita ao professor ensinar melhor.” (GAUTHIER, 1998, p. 14).

O primeiro equívoco se encontra na construção teórica da Pedagogia a partir da identificação desta com a singularidade docente. O outro é o de idealizar almejar construir um corpus teórico, portanto, científico, de algo que é tão disperso e plural como é a atividade docente. O que faz a Pedagogia se aproximar daquilo que Foucault anuncia sobre a fatalidade de se conceber Ciências Humanas é exatamente isso, a força que tem seus enunciados experimentais em contraste com a pouca potência teórica que insistem em produzir a respeito de ambas. É a força da expressividade experienciante em movimento ilimitado e contra a hierarquização legitimada que configura a Pedagogia e as ditas Ciências Humanas, a força-potência de uma minoridade coletiva que experimenta caminhos outros.

Um enunciado experimental pode transtornar, subverter a paisagem dos conhecimentos, conectar regiões, desconectar outras, mas define possíveis disponíveis para todos, restrições que todos deverão levar em conta, mas que todos poderão aproveitar, se inventarem os meios para tanto. Em contrapartida, uma teoria necessita que a hierarquização da paisagem dos saberes que ela propõe seja socialmente ratificado. (STENGERS, 2002. p. 137)

Com o intuito de explicitar esta necessidade de estabilização dos elementos de um saber num território específico, neste caso, o científico, é importante fazer

referência a uma obra francesa intitulada *Sciences Humaines et Pedagogie*, que trata a relação da Pedagogia com as Ciências Humanas a partir do viés estritamente científico, ou seja, a Pedagogia seria aqui tomada pela psicologia e se desenvolveria de forma experienciada (*Expériencée*) ou experimental (*Expérimental*), objetivando ser o meio dinâmico que possibilitaria o desenvolvimento social humano (educação)<sup>22</sup>.

Nesse sentido, atenta-se para o fato de que todo encadeamento argumentativo de Claude Charmion vai na direção de se construir um método científico-pedagógico que serviria não para impor normas *a priori*, mas seria uma inspiração fecunda para realizar a educação em todas as suas dimensões. Para este autor, um método implica sempre uma filosofia, mas quando desvencilhamos essas relações, a finalidade da pesquisa científica em educação estaria sempre voltada às consequências psicológicas e psico-sociológicas dos meios em que se realiza, portanto, ligada à interrogação última sobre as finalidades humanas<sup>23</sup>.

Portanto, é justamente este controle do acompanhamento psicológico e sociológico e não do pedagógico, que desejaria a Ciência – ‘Pedagogia’ proposta por Charmion. A mesma ilusão que persegue e que almeja toda e qualquer Ciência instituída. Todavia, o que se percebe a partir da tese dos triedos dos saberes proposta por Foucault ao analisar a falácia Ciências Humanas, é que também a Pedagogia é conduzida a partir de três grandes eixos auxiliares propiciadores (em tese) de sua cientificidade, são eles: a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia, enquanto a História serviria apenas como o elemento caracterizador deste feito.

Nesta direção, o trabalho de Alain Marchive é extremamente esclarecedor,

---

<sup>22</sup> Há uma significativa diferença entre os termos *Expériencée*, *Expérimental* e *Expérientiel*. Enquanto os dois primeiros concernem às ações intencionais no sentido experimental-científico, o último se relaciona com a *Experiência* inusitada, acontecida e acontecente fora dos controles racionais e/ou mesmo empíricos, esta modalidade *Experienciativa* é própria dos envoltimentos subjetivos cotidianos. (cf. LALAND, 1985, p. 322-323).

<sup>23</sup> Une méthode implique toujours une philosophie. Mais en démêlant tout ce qui relève de la logique des faits, la recherche permet de dépasser les procédures et les instruments pour “s’accompagner d’une recherche sur les conséquences psychologiques et psycho-sociologiques des moyens” et par ce détour, ouvre accès à l’interrogation ultime sur les finalités humaines.(CHARMION, 1974, p.336).

pois apresenta todo percurso de relações entre a Ciência e a Pedagogia. O autor aborda o período compreendido entre 1880 e 1980 em que a Pedagogia é submetida a uma série de provas científicas, mas a que persiste na contemporaneidade seria a Pedagogia à prova da Didática. Esta compreendida como a grande concorrente na transformação da Pedagogia numa Ciência.

Esta obra vai desvelar, em um primeiro momento, como a Pedagogia é compreendida como *Ciência da Educação*; depois, como ela fará parte do rol de uma das muitas *Ciências da Educação*. Contudo, neste momento, a Pedagogia ainda funciona sob a tutela da Psicologia experimental que crescia com toda força no campo da educação. Em seguida, quando ela é negada e deixa de ser o alvo destas tentativas psicológico-científicas, mas cai nas graças das influências sociológicas em voga, será definida por Durkheim como uma *Teoria Prática* em Educação. Assim, afirma Marchive: “A Pedagogia não é uma ciência, mas uma teoria prática, e não existe uma, mas duas ciências da educação (a psicologia e a sociologia), as quais ela vai dever emprestar para estar legítima e eficaz.”<sup>24</sup> (MARCHIVE, 2008, p. 25).

E neste momento surge, então, outros dois grandes ‘problemas-aliados’ que, ao invés de ajudar a Pedagogia a se legitimar cientificamente (o almejado), só a auxiliam no processo de descortinamento de sua concavidade (o real), ou seja, para os chauvinistas da Ciência, o *Modelo* e o *Método* se configuram como a prova da natureza científica, trabalhando-se os mesmos a partir das ciências ditas auxiliares que conferem à Pedagogia os seus modos de funcionamento; por outro lado, também demonstram, através desses mesmos funcionamentos teórico-práticos, a incapacidade de fazê-la funcionar singularmente desde sua interioridade, mas sempre numa relação de dependência com seu fora.

---

<sup>24</sup> La pédagogie n'est pas une science mais une théorie pratique, et il n'y a pas une, mais deux sciences de l'éducation (la psychologie et la sociologie), auxquelles elle va devoir emprunter pour être légitime et efficace. (MARCHIVE, 2008, p. 25)

## 1.2. O impasse do método e do modelo em Pedagogia: problema de lugar ou lugar de problema

Realizando um paralelo com a problemática Imagética Identitária da Pedagogia na contemporaneidade se assente que, assim como as Ciências Humanas, esta se constitui a partir de uma “incógnita” referente ao seu espaço de atuação nas áreas das pesquisas, sejam elas sociais ou humanas. Se assim o é, o espaço que a Pedagogia ocupa talvez seja também no interstício das disciplinas ditas de ‘fundamentos’ (Psicologia, Sociologia, História e também da própria Filosofia).

Obviamente, o espaço que é sempre localizado, mas não fixado, seria ocupado pela Pedagogia e através dela, numa relação de transversalidade com essas disciplinas e também através dos ‘saberes de ação’ que a produzem e que ao mesmo tempo são produzidos por ela, o que possibilitaria uma configuração ‘singular’ na Pedagogia. Assim sendo, devido ao fato de também a Pedagogia sofrer da mesma questão acerca dos modelos e métodos, argumentada por Foucault, percebe-se que, em seu fazer pedagógico, ela é correntemente tomada pelas disciplinas que a sustentam, produzindo saberes psicologizantes, sociologizantes, enfim, incorrendo no esvaziamento da teoria que seria própria da Pedagogia.

Nessa perspectiva, MORANDI (2002), em sua obra “Modelos e Métodos em Pedagogia”, propõe uma epistemologia do modelo em Pedagogia, dividindo sua obra em cinco capítulos com o objetivo principal de apresentar a Pedagogia como uma espécie de “área de conhecimentos” e propor referências de ordem metodológica e epistemológica para sua compreensão. Num primeiro momento, o autor situa a atividade pedagógica, apontando os *Métodos* em Pedagogia que possibilitaram seu funcionamento ao longo da história; posteriormente, apresenta como cada um desses métodos possibilitou a construção de seus supostos *Modelos*.

Apresenta o modelo tradicional, suas origens e suas articulações com a

pedagogia escolar e nesse contexto situa as pedagogias chamadas *ativas* e o surgimento da educação nova, ambas sob a perspectiva analítica do modelo. Já ao final da obra, faz uma exposição de variados Modelos classificados assim: Modelo de Domínio em Pedagogia, Modelo Racional de Educabilidade e o Modelo Global de Autonomização, que trazem a necessidade de encarar a Pedagogia como Pensamento segundo um Modelo. Surge a inquietação: se, de acordo com Deleuze, o pensamento é máquina, é produção, é criação, como conceber a Pedagogia partindo de um Modelo?

Um modelo é uma pré-determinação do pensamento, portanto, ele não produz pensamento, ele faz o cérebro funcionar codificadamente. Assim, toda Pedagogia vivida através das intervenções-experiências não seria realizada de forma livre e espontânea, criando o inusitado pedagógico, mas seria um Modelo Pedagógico posto em ação. O que a Pedagogia supõe, por sua natureza mercurial (*Mercurialis*) e adaptável, é fazer algo produtivo quando mergulhada no caos, o pensamento em Pedagogia ainda o é com imagem, mas que não é necessariamente é um pensamento metafísico pela mobilidade a que ele se propõe.

É importante ressaltar que, com Deleuze, constata-se que o pensamento sem imagem é algo extremamente complexo e de difícil alcance em função de toda a 'força' da representação. "O pensamento que nasce no pensamento, o ato de pensar engendrado em sua genitalidade, nem dado no inatismo nem suposto na reminiscência, é o pensamento sem imagem [...]". (DELEUZE, 2006a, p.240).

Todavia, o principal objeto de reflexão de Morandi são os princípios da atividade pedagógica, suas origens funcionais e culturais, suas evoluções, e a dimensão prática desses princípios representados pelos métodos, enquanto os modelos servem para a organização e análise da Pedagogia.

Define, então, a Pedagogia de uma maneira extremamente 'global', no sentido mais teórico, e 'estrita' em seu sentido prático, ou seja, relacionada ao ato de ensinar, formar e como princípio das ações de educação e propõe uma

*Epistemologia do Modelo*<sup>25</sup> que continua a matar a potencialidade experienciante da Pedagogia enquanto uma região genuína deste pensamento sem imagem.

Quando apresenta a natureza da pedagogia como mista, isto é, uma natureza teórica/prática, Morandi designa que uma atividade pedagógica deve ter seu *fato* e seu *estudo*. Afirma, então, que o fato pedagógico é constituído pelo trabalho pedagógico e o estudo pedagógico tem por objeto as representações e as coerências pensadas por este trabalho. A atividade pedagógica se definiria por este conjunto pensado e posto em prática e o Pedagogo seria o profissional que *usa de pedagogia*, o profissional que se inscreve numa lógica de ação contextualizada e ligada às ações de formação/desenvolvimento humano, seja escolar ou não-escolar. Neste contexto, o fato pedagógico, por sua complexidade e pela diversidade de situações nas quais se inscreve, transforma-se no maior dos vínculos entre a pedagogia e os modos sociais de formação. No entanto, esta realidade faz da pedagogia também objeto de pesquisa, pois o estudo pedagógico é a parte de concepções implícitas ou explícitas, cultural ou profissional da própria pedagogia.

Contudo, mesmo com essas afirmações, a questão é que a pedagogia enquanto disciplina de ação tornou-se uma problemática da decisão, que se deve melhor apreender e dominar. Morandi, ao falar do Método em Pedagogia, o define como organização dos objetos, dos procedimentos dos educadores em geral, e não dos pedagogos, assim como, dos modos de trabalho de alunos e educadores, em suma, o Método define as intervenções dos educadores e o caminho que os alunos devem percorrer. Fica claro que os Métodos em Pedagogia referem-se às ações pedagógicas (Práticas), enquanto os Modelos representam os modos de pensamento em Pedagogia (Teoria), constituindo, dessa maneira, uma linha de “coerência” das ações, organizando os pensamentos e atitudes dos que estão

---

<sup>25</sup> O autor, acerca da definição da Pedagogia, afirma que esta é simultaneamente modelo e método, uma organização formadora e, por conseguinte, o seu objeto axial não seria professores e alunos e sim a atividade que os reúne. E é justamente para esta atividade que se deve lançar um olhar mais apurado/sensibilizado se houver a real intenção de obter pistas sobre sua natureza e sobre a caracterização dos(as) pedagogos(as) na contemporaneidade. Morandi propõe uma epistemologia do modelo, pois entende que se faz necessário formalizar os modos de pensamento em pedagogia e porque a elaboração de modelos é uma forma de saber e o sendo deve ser sistematizado e compreendido em sua essência. (cf. MORANDI, 2002, p. 17-26).

envolvidos na cena pedagógica e, por isso, seria o lugar primordial dos debates e impasses. Mas por que razão os debates então?

Porque justamente a cena pedagógica não ocorre controladamente pelos métodos e muito menos pensada pelos modelos, como é da vontade de uma maioria, ao contrário, a cena pedagógica é obscura, porque tem sua própria luz, seu modo próprio de funcionamento que queremos sempre capturar. A cena pedagógica é *Modular* e não *Modelar*, o primeiro designa intensidades e indeterminações e o segundo designa representatividades e determinações.

Dentro do princípio modelar trabalham-se cinco tipos de modelos distintos entre si: *o primeiro modelo* é o modelo tradicional - cultural, formal e transmissor; *o segundo modelo* é o da educação nova e das pedagogias ativas, que se baseia nas atividades ligadas às necessidades das crianças, mudando o pólo pedagógico para o educando, uma educação funcional com métodos naturais, situações-problemas, método técnico global e científico; *o terceiro modelo* é o de domínio, que concerne ao 'gerenciamento' do saber e dos sistemas de formação, a partir dos sistemas analíticos; *o quarto modelo*, a partir da década de 80, é o da diferenciação e integração ao projeto, que se realizou através de co-estruturação, variáveis metódicas cognitivas, individualização dos percursos nas ordens plurais, realizou-se com a gestão dos métodos de aprendizagem, planejamento, pedagogia variada e diferenciada, grupos de necessidade e gestão dos métodos didáticos; e *o quinto modelo*, que advém da década de 90, é o modelo global e autonomização, um modelo que vai da informação ao saber, utilizando a complexidade e autonomização no processo.

Entretanto, saindo dessa lógica dos Modelos, a grande tarefa da Pedagogia seria a de se (re)conhecer partindo de dentro de seu Sistema Modular, pois, como já se sabe, ela foi ao longo da história de sua constituição tomando para si diferentes conotações, todas elas vindas de fora, ou seja, embasadas a partir de outras áreas, como já citadas anteriormente. Nesse sentido, esta forma *Modular* de funcionar subentende um Contra-método. Seguindo os passos de Feyerabend em sua obra "Contra o Método", compreende-se que a Pedagogia é sempre

estimulada por este movimento contrário ao que um método propõe. “[...] a idéia de um método fixo ou de uma teoria fixa da racionalidade baseia-se em uma concepção demasiado ingênua do homem e de suas circunstâncias sociais.” (FEYERABEND, 2007, p. 42).

Esta ingenuidade encontra-se com um grandioso desejo de controle e de ordem, elementos extremamente díspares daqueles que se baseiam o funcionamento científico. Constata-as, a partir dos estudos de Feyerabend, que o anarquismo é um importante remédio para toda e qualquer epistemologia, assim como para a filosofia da ciência, que pretendiam até recentemente desenhar a ciência de forma tediosa, uniforme e objetivamente. E a forma de verificar esta tese é comprovando-experimentando que todas as grandes dinâmicas da grande Ciência ocorreram por violação do Método, pois as teorias só se tornam claras e razoáveis depois de um longo tempo de experimentos com suas partes ditas ‘incoerentes’; é através de um começo *sem método* que existe a possibilidade da clareza de procedimentos e dos sucessos empíricos; é o anarquismo, por sua potência de liberdade, que contribui efetivamente para o movimento científico em quaisquer direções e sentidos (empírico/racionalista).

A limitação do método está em compreendê-lo como a única forma de fazer funcionar um saber, de fazer funcionar um pensamento, *portanto*, é o problema do *Procedimento* que está em cheque: como proceder? Um método nos indica uma dinâmica indutiva, enquanto um contra-método nos possibilita a contra-indução, que se realiza a partir dos encadeamentos argumentativos: “Um anarquista é como um agente secreto que participa do jogo da razão de modo que solape a autoridade da razão” (FEYERABEND, 2007, p. 49).

Com o intuito de compreender a falácia das Leis, retomemos o filme do alemão Werner Herzog, intitulado *O Enigma de Kaspar Hauser*, que relata a história real de Kaspar Hauser, um rapaz afastado da sociedade (supõe-se que tivesse origem nobre e que havia sido escondido por questões de sucessão ou de bastardia) e que tenta desajeitadamente compreendê-la. Hauser enfrenta com perplexidade as convenções sociais, os dogmas religiosos, as certezas científicas,

vendo tudo com olhos inventivos de uma criança diante de um novo mundo. Daí surgem alguns momentos geniais, como seu embate com o professor de lógica, com os clérigos, a discussão sobre a vida das maçãs e o circo de aberrações.

A cena com o professor de lógica tenta retratar a importância de se ensinar a raciocinar, então, o conteúdo a ser ensinado eram as Leis da Lógica e, para ensiná-las, o professor cria uma situação que forçaria seu pensamento. O problema lógico se baseava na seguinte questão - qual seria a *única* pergunta possível a ser feita numa encruzilhada para um viajante objetivando saber de qual das duas aldeias ele vinha, uma da mentira e outra da verdade. Segundo o professor, a pergunta correta seria: *você vem da aldeia que mente?* Utilizaria, portanto, a base da lógica, que é a de indução-dedução (ao mesmo tempo) através da dupla negação, ou seja, por intermédio da dupla negação o viajante revelaria sua identidade.

Contudo, a pergunta totalmente ilógica que fazia Kaspar Hauser e aquela que não foi aceita pelo professor foi a seguinte: *Você é uma rã?* Se o viajante respondesse que não, ele seria da aldeia da verdade e, se respondesse que sim, seria da aldeia da mentira. O pensamento de Kaspar operou uma lógica totalmente distinta da esperada pela lógica tradicional, mas nem por isso significa que seu pensamento não operou brilhantemente, conseguindo uma saída para o problema; a questão é que seu procedimento não condiz com a lógica esperada. Este é o princípio de autonomia de que fala Feyerabend, um princípio que demonstra que os fatos existem e devem ser considerados independentemente das teorias a serem testadas. A partir das invenções de alternativas é que se processam conhecimentos distintamente singulares, porque se percebe que todas as metodologias, até mesmo as mais óbvias, têm suas limitações (FEYERABEND, 2007, p. 41- 49).

Nesse contexto, o fato de haver um movimento oscilatório da Pedagogia não é problemático para sua constituição enquanto um saber singular e autônomo, pois é justamente este movimento oscilatório que permite suas dinâmicas *Transversais*. O Transversal, o Perpendicular é o que está no meio, *entre coisas*.

A Pedagogia oscila, porque dança no grande espaço volumétrico das ciências-conhecimentos que a circundam.

É uma redução tamanha a vontade de localizar a Pedagogia, ela não se localiza, ela não somente é um Universo, mas também (se) cria a partir de um “universo ao seu redor”. Fazendo um paralelo com a característica do álbum de Marisa Monte, “Universo ao meu redor”, vê-se nas palavras da cantora em uma entrevista para a revista BRAVO o seguinte: “Eu devoro as influências! [...] A minha maneira de lidar com a música é experimental [...] É simplista chamar ‘Universo’ de um disco de samba; é uma visão reducionista que vem de fora, de quem precisa dizer as coisas em poucas linhas”. (MONTE, 2007, p.29).

O que diz Marisa Monte é que não existe ‘O samba’, mas existe ‘Um samba’ que ela desenvolve experiencialmente no encontro com outros sons e que, neste caldeirão de misturas, se dissolvem fronteiras e se inventam sempre e ilimitadamente ‘sambas’, que são encontrados tanto numa *caixinha de fósforos* (porque imediatamente identificados), como nos lugares mais inusitados desses mundos existentes e porvires.

Assim, como este *Samba Inventado* de Marisa Monte, a Pedagogia é também continuamente (auto) inventada quando simplesmente (se) expressa através de seus encontros transversais. Contudo, o grave problema se encontra no fato desses encontros-oscilações se realizarem sem uma autocrítica real, sem uma reflexão que parta do âmago do campo pedagógico e flua em *consonância diagonal* com influências externas que buscam seu ancoradouro. Este movimento a-crítico pelo qual passou e ainda passa a Pedagogia é chamado de Flutuação em Pedagogia e está ligado às Práticas Modísticas que se encontram encarnadas nas teorias pedagógicas, isto é, nas modas em Pedagogia; elas se apresentam como as grandes molas propulsoras de seu desenvolvimento teórico-prático desde sempre. A oscilação, portanto, vai se fixar quando ela é flutuação heteronômica e não complexa às contingências cotidianas.

Trata-se de um oportunismo passivo que escamoteia sem qualquer vergonha a própria idéia de autonomia, para dizer uma palavra tão cara ao educador acostumado a ler Kant. O grave da oscilação, portanto, instala-se quando ela é flutuação heteronômica e não complexa às surpresas do meio. (ORLANDI, 1978, p.78)

Nesse sentido, para que se possa compreender como se concretizam essas modas, há que pensar no ato da cooptação-captura da Pedagogia pelas ciências auxiliares – seduzir, atrair e aliciar um espaço deste saber para o seu interior, realizar uma fagocitose, falar da Pedagogia como sendo ela mesma seu próprio espaço, utilizar as ferramentas analíticas científicas, seu instrumental ótico para olhá-la e analisá-la desde fora, transformá-la em sua própria *pólis*. Estas são as práticas modísticas que fixam, enquadram, engessam e enredam a Pedagogia nas teias científicas que se fazem-constroem a partir do fazer singularmente pedagógico.

### **1.3. Concepções contemporâneas da Pedagogia como Ciência: Ciência da Educação ou Ciência da prática educativa?**

Mesmo após todas as flutuações pelas quais passou e ainda passa a Pedagogia, na contemporaneidade ainda permanece uma pressão para torná-la uma Ciência. Contudo, essa designação científica se encontra também indefinida, porque enquanto alguns teóricos da educação lutam para instituir a Pedagogia enquanto *ciência da prática educativa*, outros, por sua vez, a compreendem enquanto *ciência da educação*<sup>26</sup>.

Mediante esta constatação, foram escolhidos alguns autores brasileiros

---

<sup>26</sup> A insistência-preocupação na criação de um esclarecimento acerca do campo de conhecimentos que vai caracterizar a Pedagogia como Ciência pode ser encontrada nas obras de QUINTANA CABANAS (1983), DIAS DE CARVALHO (1988) e de ESTRELA & FALCÃO (1990). O primeiro a compreende como *Ciência Prática e Normativa da Educação*, o segundo a afirma como *Ciência Prática da Educação* e os terceiros vislumbram que a Pedagogia deve ser entendida como *Ciência da Educação* negando o estatuto epistemológico dado às Ciências da Educação, que, segundo os autores, são ciências que estudam também a educação, mas não têm um corpo teórico e operacional próprio do campo da educação. (cf. PIMENTA, 2000, p.13-56).

específicos que vêm discutindo esta problemática e, como base teórica para este debate, toma-se continuamente o trabalho desenvolvido por Alan Marchive, que vai apresentar três olhares sobre a Pedagogia Científica, constatando que toda esta configuração-impasse acerca da constituição da Pedagogia como Ciência tem sua origem com o surgimento do movimento da Educação Nova, que tem como seus grandes representantes: Maria Montessori, Raymond Buyse e Gaston Mialaret. Este movimento da Educação Nova estará sempre em consonância com a evolução de uma Pedagogia Científica, elas convergem interesses. Nessa direção, a psicologia vai continuar sendo a ciência que vai comprovar o sucesso da Educação Nova em relação à Escola Tradicional e esta nova Escola passará a ser um lugar de experimentação e de aplicação dos seus trabalhos psico-educativos, conferindo-lhe validade e reconhecimento social. Desta forma, cria-se uma didática experimental a partir das experimentações pedagógicas, que vai culminar na afirmação das *Ciências da Educação e na morte da Pedagogia*.

A pedagogia experimental não se opõe à prática pedagógica, ela ultrapassa o puro empirismo e, por isso, introduz a separação entre o educador (o professor) e o pedagogo (o pesquisador) [...]. A ruptura epistemológica necessária à constituição da pesquisa científica não exclui a preocupação de ligar a pesquisa e a prática: separar teoria e prática sem as opor, tal parecido está, para Mialaret, o desafio da pedagogia experimental. (MARCHIVE, 2008, p. 36)<sup>27</sup>

Nesta direção o autor vai trazer à tona questões sobre de qual morte se fala, qual seria, então, a Pedagogia que estaria morta? Afirma-se a construção de uma disciplina universitária intitulada 'Ciência da Educação' que vai ter como interessados os psicólogos (Clapadère, Piaget), médicos (Decroly, Montessori),

---

<sup>27</sup> "La pédagogie expérimentale ne s'oppose pas à la pratique pédagogique, elle dépasse le pur empirisme et pour cela introduit la separation entre l'éducateur (l'enseignant) et le pédagogue (le chercheur). [...] La rupture épistémologique nécessaire à la constitution de la recherche scientifique n'exclut pas le souci de lier la recherche et la pratique : séparer théorie et pratique sans les opposer, telle semble bien être, pour Mialaret, la gageure de la pédagogie expérimentale". (MARCHIVE, 2008, p. 36).

sociólogos (Ferrière, Cousinet) e experimentalistas convencidos (Buyse, Dottrens), fundadores das bases das futuras Ciências da Educação (Ibidem, p.37). Assim, a partir dos acontecimentos 1968, vão surgir, então, uma Pedagogia ideológica e as bases da Psicopedagogia, o campo pedagógico vai se decompor e a pedagogia vai continuar criando 'problemas' que permanecem até os dias de hoje.

Dentro deste contexto histórico, apresentam-se no Brasil as idéias contemporâneas que vão corroborar com a idéia de uma institucionalização científica para a Pedagogia e, conseqüentemente, para suas práticas profissionais. Os autores MAZZOTTI e OLIVEIRA vão defender, assim como FRANCO, que a Pedagogia é a Ciência da Educação, mas cada um realizará as ramificações necessárias para sustentar tal afirmação. Como se sabe, o Brasil é um país que tem a Pedagogia instaurada como curso de graduação em que seu profissional obtém o título de *Licenciado em Pedagogia*; por tal razão, num momento posterior, aborda-se a relação entre Pedagogia e Ciência(s) da Educação, afinal, em muitos outros países a formação deste profissional se realiza a partir das Faculdades de Ciências da Educação. Em suma, não se trata de abordar as problemáticas *Formativas* na relação entre os cursos, mas as suas configurações *Imagéticas Identitárias*.

O artigo "Estatuto de cientificidade da Pedagogia", do autor Tarso Bonilha Mazzotti, é um material importante para a discussão acerca da cientificidade da Pedagogia. Nesta pesquisa, há uma premissa de que a Pedagogia deve ser consolidada enquanto uma ciência autônoma que examina as práticas educativas. Nessa perspectiva, ele inicia o seu artigo dizendo que quer "apresentar evidências de que é possível constituir uma ciência da prática educativa" (MAZZOTTI, 1996, p. 13).

A pergunta de Michel Foucault, no início de sua obra "Em defesa da sociedade", ajuda a pensar sobre o que pretende essa proposição – o que os defensores de um saber visam ao quererem transformá-lo em ciência? Que tipo de saberes eles querem excluir para afirmarem: "nós somos uma ciência"? Certamente almejam gerar um efeito de poder e esse é o problema que Foucault

vê no marxismo que se pretende científico, o de quererem o poder contra o qual afirmam lutar<sup>28</sup>. Assim também o é com a Pedagogia, as perguntas a serem feitas são: que discurso de poder objetivam os pesquisadores desse saber e qual a utilidade desse discurso para o campo pedagógico, quando querem legitimar/instituir seu estatuto de cientificidade?

Seguindo seu texto, Mazzotti começa a desenvolver a primeira objeção feita à idéia de existir uma ciência da prática, pois esta não passaria de uma tecnologia. Tal afirmação se apóia, segundo ele, na negação de uma lógica indutiva a partir da epistemologia clássica e a saída encontrada é a de se apoiar nos estudos sobre lógica e tomar como base o pensamento de Da Costa, um logiscista brasileiro muito influente fora do Brasil, principalmente por ter desenvolvido a chamada lógica paraconsistente.

Assim, o autor defende a lógica indutiva como algo que possa ser regulado e controlado no que se refere às práticas educativas. Trata-se de uma lógica que considera as contradições existentes em um sistema. É uma lógica não-clássica. A lógica clássica admite somente proposições do tipo: I - Todo A é B; II - Todo B é C; III - Logo: Todo A é C. Se "I" e "II" são logicamente válidos e são verdadeiros, "III" também o é. A lógica não-clássica admite que as contradições existentes em um sistema não obedecem à lógica acima descrita. Mazzotti, enfim, parece que pretende fazer da Pedagogia uma ciência que é configurada a partir da indução da prática educativa, isto é, que é determinada por ela.

As perguntas a se fazerem são: como é possível determinar uma prática educativa, a priori, aplicando a indução? Como se pode controlar aquilo que foge a essa lógica indutiva que é justamente o processo aprendizagem-ensino? Como controlar e engessar a forma como indivíduos aprendem e se aprendem? A prática é algo que foge, escapa, não se pode prever ou induzir o que acontecerá num espaço de prática pedagógica. Com a imagem do cristal, utilizada num momento de seu texto, através de sua própria citação, Mazzotti parece pretender fechar a

---

<sup>28</sup> Esses efeitos de poder, segundo Foucault, o ocidente, desde a Idade Média, vem atribuindo à ciência e reservando àqueles que fazem o discurso científico (FOUCAULT, 1999, p. 15).

Pedagogia na educação escolar, o que se mostra hoje extremamente complicado<sup>29</sup>.

O segundo problema encontrado pelo autor diz respeito a uma questão epistemológica crucial: como desenvolver uma teoria científica a partir da prática? Com o intuito de resolver tal questão, se apóia em Piaget, através das lógicas de significações e ações, ou seja, como toda antecipação de ação subentende um conjunto de conclusões anteriores, pois para ele é possível estabelecer uma lógica de ações e significações. Mazzotti sustenta, assim, que é possível afirmar que a Pedagogia é uma ciência da prática educativa, ao utilizar as lógicas não-clássicas (indutivas e significativas) no exame/análise das teorias pedagógicas, com o intuito de verificar enunciados corretos, válidos ou não-válidos. A partir dessa exposição, coloca-se a seguinte questão epistemológica: o que leva a crer que a pedagogia é uma ciência da prática para que venha apresentar evidências de que é possível constituir uma ciência da prática educativa?

Mazzotti continua o texto, colocando a figura do filósofo Hubert para alimentar a discussão, afirmando que este já faz a defesa da Pedagogia enquanto uma Filosofia Aplicada, como se a Filosofia não fosse naturalmente aplicada a problemas dos mais diversos: mas se a Pedagogia é uma filosofia aplicada, ela é uma filosofia e não pedagogia, isto é, não tem estatuto próprio. No momento seguinte, utiliza Dias de Carvalho na defesa de que a Filosofia da Educação deveria apresentar um projeto de cientificidade para a Pedagogia; mas a filosofia da educação vem sendo tomada como parte da pedagogia, por que seria ela e não as outras que dariam este estatuto à pedagogia? Para finalizar, ele recorre novamente a Piaget para a diferenciação entre a lógica da significação e a lógica da ação. Divide ação em dois aspectos: (a) causal-efetivo e (b) inferencial, o que

---

<sup>29</sup> "A educação escolar – o modo mais sistemático da ação educativa em nossa sociedade – apresenta-se como objeto de investigação para as ciências do homem. Assim, a antropologia, a história, a sociologia procuram investigar as relações sociais que são tecidas no processo de escolarização e por ele. Como um cristal, a educação escolar reflete as luzes das diversas ciências que procuram apreendê-la. Cada uma das ciências procura encontrar na escolarização as características que lhe são relevantes. Quando estas investigações permitem a exposição do movimento, mesmo do fazer escolar, alcança-se o desenho da tecitura da escolaridade, até onde é possível, em cada ciência em sua historicidade". (MAZZOTTI, 1996, p.15).

Ihe servirá para afirmar que a pedagogia é uma "rede de enunciados inferenciais"<sup>30</sup> sobre o fazer educativo ou rede de significações<sup>31</sup>, apresentando a possibilidade de seu exame através da análise rede de enunciados, estabelecendo os limites formais e empíricos da mesma" (MAZZOTTI, 1996, p. 27).

Nessa perspectiva, as questões que ficam, ao que se refere aos limites formais e empíricos, são: que limites? Quem limita? Por que se limita algo formal e empiricamente? Para que estabelecer um estatuto científico para a Pedagogia? Para limitá-la? Qual o objetivo de tal limitação? Essas e muitas outras questões surgem, quando se pensa nessa Ciência, nessa maneira de realizar a Ciência. No entanto, há que se pensar ainda – qual é o preço dessa cientificidade?. Pode-se recorrer a algumas das idéias de Foucault sobre a função dos intelectuais nessa grande arena científica em que o saber e o poder estão sempre entrelaçados e são os agentes mobilizadores tanto na/da prática quanto na/da teoria.

O papel do intelectual não é mais o de se colocar (um pouco na frente ou um pouco de lado) para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da Verdade, da Consciência e do Discurso. É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática. Ela é uma prática. (FOUCAULT, 1979, p.71)

Com isso, enfatiza-se a questão: por que a necessidade de fazer da pedagogia (um saber instituinte) uma Ciência, instituída?

Compreender acerca do caráter diferenciado da Pedagogia é, antes de tudo, refletir sobre o que visa seu estatuto de cientificidade, o que ela ganharia e perderia em seu nível prático-teórico? Quais seriam os riscos que se corre ao enquadrá-la na lógica científica vigente? Enfim, essas e muitas outras questões surgem quando se tenta resolver o problema a partir de uma perspectiva unívoca, ou melhor, externalista e, também, quando a necessidade de trazer para dentro da

---

<sup>30</sup> Ou seja, de enunciados sobre os quais se pode refletir a respeito, premeditadamente.

<sup>31</sup> Na perspectiva abordada pelo autor, o objeto da Pedagogia é o fazer educativo em suas redes de significações.

Pedagogia elementos de fora (ciências), com o intuito de classificá-la nos moldes dessa mesma ciência, é mais forte do que produção interna e genuína dela mesma.

Em uma outra obra de Mazotti e Oliveira, encontra-se a proposição de ser possível fazer da Pedagogia uma Ciência da Educação, pois esta se embasaria em dois elementos: o primeiro seria de utilizar a *teoria relacional de ação social*<sup>32</sup> como forma de construir um conhecimento confiável a partir das práticas educativas; e o segundo refere-se à questão interdisciplinar em Pedagogia, pois os autores entendem que uma das saídas para a questão relacional da pedagogia com as outras ciências seria a realização de uma ação interdisciplinar entre elas. Afirmam o seguinte:

Consideramos ser perfeitamente factível a constituição da interdisciplina própria do fenômeno educativo caso seu objeto seja a *prática educativa*, esta examinada no registro da teoria relacional, na qual a argumentação é recuperada com toda a sua potencialidade. (MAZOTTI; OLIVEIRA, 2000, p.49).

Quanto a estabelecer critérios confiáveis ao exame das práticas educativas, já foram mencionadas algumas problematizações no decorrer do trabalho e, quanto à interdisciplinaridade, o equívoco permanece em função da perspectiva binária/maniqueísta com a qual o autor aborda a interdisciplinaridade, dividindo-a em ‘forte’ e ‘fraca’.

Em relação à confiabilidade dos conhecimentos sobre as práticas educativas, os autores argumentam ser extremamente problemática a disputa entre os teóricos da educação sobre esta mesma prática, pois não conseguem perceber que a pluralidade de estudos é fundamental para a abertura do campo de visão

---

<sup>32</sup> Segundo os autores, esta teoria aposta na “atividade” do sujeito social que, em se tornando ativos não se deixariam “enganar” por proposições teóricas outras que funcionariam como engendramentos inconscientes. Nesse contexto, a ideologia não seria um bloco de idéias recebidas de maneira passiva pelas pessoas, mas ideários que contribuiriam para seus argumentos. Em suma, acreditam que toda e qualquer prática humana poderia propiciar a construção de conhecimentos válidos e confiáveis. E reiteram: “Os atores sociais [...] envolvem-se em debates e problemas cognitivos de valores (axiológicos) [...] utilizam-se de especulações, ou conjecturas plausíveis [...] o exame dos argumentos utilizados pelas pessoas em seus diversos contextos é um caminho promissor para as Ciências Sociais e/ou Humanas”. (cf. MAZOTTI; OLIVEIRA, 2000, p. 43).

sobre o problema em voga. Entendem que a ciência se realiza através de “modelos” e por isso os cientistas, assim como as pessoas em geral, realizam operações cognitivas semelhantes, a única diferença está nos recursos argumentativos e lógicos que cada um usa. E dizem:

Uma vez que o conhecimento científico é um ‘modelo’ do real [...] então ele é aperfeiçoável, não existindo um ‘modelo’ definitivo sobre qualquer aspecto do real. [...] ao compreender que os cientistas mantêm um permanente diálogo em torno dos modelos que utilizam, chega-se à conclusão de que uma das tarefas dos cientistas é argumentar. (MAZOTTI; OLIVEIRA, 2000, p. 65).

Isso que se mostra um absurdo completo no que se refere à compreensão da Pedagogia como um ciência. Então, ela não se constitui como tal, simplesmente por uma deficiência argumentativa daqueles que realizam seu saber/fazer pedagógico? Na verdade, esses autores lutam pelo estabelecimento da cientificidade da Pedagogia através de suas ‘práticas’, ou seja, a Pedagogia seria uma *Ciência da Prática Educativa*, mas não conseguem avançar, nem mesmo argumentativamente, no que concerne ao estabelecimento dos chamados “parâmetros científicos” para tal idéia.

Nesta direção, constata-se quão complicadas se tornam as colocações em torno da cientificidade da Pedagogia. Todavia, ainda existem estudiosos que entendem esta cientificidade a partir de um outro prisma, não deixando de ser também problemático, como o caso de FRANCO (2003). Em sua tese de doutorado, a autora defende a Pedagogia como Ciência da Educação partindo de uma sustentação teórica bem definida, qual seja, o materialismo histórico dialético, e por isso entende que o objeto específico de estudo da Pedagogia seria a práxis educativa<sup>33</sup>. Para a autora, a aposta nesta Pedagogia Científica deve se direcionar à intercomunicação entre as pesquisas e as transformações advindas dessas,

---

<sup>33</sup> Para explicar o conceito de “práxis”, a autora coloca todas as manifestações da educação, ou seja, a educação é compreendida por ela como uma “prática social humana”, “prática social histórica”, “objeto parcialmente modificável de estudo”, “possui uma base polissêmica”, “possui intencionalidade”, “imprevisibilidade”, “tem a finalidade de ‘humanizar’ o homem”, isto é, todas essas características da educação fazem da ação educativa, uma ação intencional, e a pedagogia teria a função de integrar e organizar essa práxis educativa.

entre o que está no nível do consciente e na intenção, ou seja, entre a velha relação teoria e prática em educação.

Dessa forma, estes estudos focam a construção de um rigor científico que dê conta de sanar tudo aquilo já estava colocado até então. Segundo as proposições de FRANCO (2003), esse 'já visto' deve ser superado através de uma redimensionalidade daquilo que se considera científico hoje, de uma relativização na abrangência desta ciência, da indissociabilidade ente pensamento e saberes pedagógicos, da re-alocação da pesquisa como fundamento das práticas pedagógicas, da intencionalidade nas/das práticas educativas e da preocupação da Pedagogia em colocar como foco de análise, não somente o 'fazer educacional' das escolas, mas organizar-se através de uma ação científica educacional.

A autora diz que a Pedagogia “deve organizar-se na perspectiva de uma ação científica, essencialmente educativa, numa relação de humanização, orientação, leituras de diferentes práticas educacionais, ao mesmo tempo em que organiza espaços e condições para que tais práticas possam ir se transformando e se adequando às novas condições que vão sendo construídas” (FRANCO, 2003, p. 78).

Nesse contexto, configuram-se como extremamente sugestionáveis as afirmações acima mencionadas, pois não há como realizar uma mudança estrutural e de concepção acerca do que é científico hoje, afinal, a ciência está enraizada na dinâmica 'verdade-saber-poder' que se encontra intrínseca a ela. Ao mesmo tempo, não se alcança mecanismos de *como* através de uma prática humana – seja no âmbito pedagógico, seja no âmbito social, etc – cria-se um rigor científico de análise dessas ações, ainda que sejam tomadas como 'práxis', como movimento de (auto)transformação e modificação do “outro” a que se destina a prática. E fica a inquietação: o que seria e como se realizaria uma ação científica educacional? Ou uma ação científica Pedagógica? Ainda não se tem clareza de como seria tal movimento de produção científica que coloca na Educação e não na Pedagogia toda sua força de criação e produção de conhecimentos.

Entretanto, a autora propõe uma inversão no raciocínio epistemológico acerca do conceito de práxis e faz a distinção do que seria uma ‘práxis educativa’ e ‘práxis pedagógica’; a primeira como objeto da ciência pedagógica, a ser caracterizada, tendo como seu elemento característico a ação intencional e reflexiva dessa mesma prática (práxis), já a segunda se desenha através da pedagogia, entendida no seu trabalho como ‘ciência’, que tem como fundamento uma ação teórico-prática que faz de seu objeto, a práxis educativa, algo que está inscrito somente onde a prática educativa se realiza, ou seja, a práxis pedagógica depende da práxis educativa para se efetivar. “A práxis pedagógica será o exercício do fazer científico da pedagogia sobre a práxis educativa.” (FRANCO, 2003, p. 83).

Este processo imbricado entre as práxis colocadas pela autora é que se desenha de forma dificultosa, pois reduz a produção de conhecimentos em Pedagogia colocando-a sempre em seu ser/estar/fazer cotidiano “dependente” e “alocada” no genuíno/próprio da Educação. Além disso, a autora lança mão do que nomeia de ‘metodologia formativo-emancipatória’ para configurar as ações investigativas em Pedagogia, isto é, até sua metodologia analítica é reducionista, pois toma o processo de formação humana como mola propulsora das análises e estudos pedagógicos. Não é somente a formação humana que está em jogo quando se fala em Pedagogia, mas todos os acontecimentos, desvios e rupturas, ‘formativas’ ou não, que se colocam neste processo de construção de saberes oriundos do campo pedagógico.

Desta forma, ao tomar de maneira sintética todos os estudos propositivos acerca da cientificidade da Pedagogia, percebe-se que estão em sua estrutura ligados ao conceito de *disciplina*, e, obviamente engendrados nas relações saber-poder. Por mais interessantes que sejam algumas concepções e colocações sobre este saber, tudo o que é construído teoricamente à sua volta tende a engessá-la nas grades científicas, porque disciplinares, de produção de conhecimento. Compreende-se, agora, por que a partir da constituição da ciência moderna foi sendo construindo também no âmbito educacional a chamada de *volonté de*

*verité*<sup>34</sup>, que tenta cientificizar a Pedagogia para que esta construa teorias “verídicas” e “confiáveis” sobre os processo de aprendizagem e ensino.

Nessa direção, pode-se encontrar uma ampla discussão epistemológica acerca da estruturação das Ciências da Educação e da Pedagogia tanto no Brasil, como foi apresentada brevemente, como também em países como França, Itália, Portugal, Argentina, Colômbia, entre outros. Constatase, portanto, a preocupação com a “natureza”, a “especificidade” e, principalmente, a “funcionalidade” de ambas em trabalhos muito diversos na área da educação.

Alguns estudos (PIMENTA, 2000; LIBÂNEO, 2002) alegam que não há por parte dos pesquisadores enfrentamento epistemológico sobre o tema em voga, como se encarar epistemologicamente fosse criar a partir desta renitente idéia de *falta*, de que é necessário instituir um solo epistemológico que identifique a Pedagogia em algum território já funcionante. Ainda nesta direção, encontra-se nas obras dos Franceses Mialaret, Lelièvre, Clapadère, Charbonnel, Charlot entre outros, essa preocupação em modificar o sistema educativo, instituindo-o a partir da substituição da Pedagogia pelas Ciências da Educação e com a criação dos *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* (IUFM), que tentavam dar fim à indefinição profissional tanto do pedagogo que vinha da Universidade quanto do professor que vinha das Escolas Normais. Em verdade, esses institutos se configuravam como a ‘superação’ das Escolas Normais e das Licenciaturas (PIMENTA, 2000, p.29).

Também em um artigo de LEAL (2003), intitulado *El lugar de la pedagogia en las ciencias de la educación en Francia*, constata-se que foi entre 1883 e 1884 que surgiram os cursos universitários de Ciência (no singular) da Educação como Pedagogia. Estes cursos eram de curta duração e surgiram a partir da instauração da gratuidade da instrução pública. A particularidade desses cursos estava expressa a partir dos domínios da Psicologia, pois nessa época a Filosofia se afasta da Pedagogia contribuindo, de certa forma, para o aparecimento da

---

<sup>34</sup> Expressão foucaultiana que significa “vontade de verdade”. Para saber mais sobre o conceito, verificar sua obra *Microfísica do Poder*.

*Psicopedagogia*<sup>35</sup> que vem fragmentar disciplinarmente ainda mais o 'Todo Pedagógico' e nesse momento, por conta das fragmentações e especializações no interior do curso, a sua designação muda para *Sciences de l'Education* (Ciências da Educação).

Na Itália pode-se identificar a mesma construção em relação às Ciências da Educação e suas ramificações e relações com a Pedagogia, mas, como toda construção textual se reporta à questão formativa que não é o tema deste trabalho, aponta-se para esta confirmação identitária comum dos países BELLATALLA (2007). Já em Portugal, a consolidação das Ciências da Educação perde sua exclusividade científica e retorna com influências marcadamente sociais e políticas. Os temas *Identidade* e da *Pluralidade* das Ciências da Educação estão em alta, cria-se, então, um espaço (acadêmico) que demanda novos debates sobre a cientificidade da Ciência da Educação, entendida por eles como Pedagogia e suas parcerias com as Ciências da Educação. (NÓVOA, 1996, p.80).

Também na América Latina confirma-se a mesma preocupação e o mesmo desenho imagético científico constatado na Europa. Ainda que o funcionamento-formativo seja muito semelhante, o único país que se difere da estruturação do curso pautada na identidade científica é o Brasil. Na Argentina podemos acompanhar, através da obra de Lorenzo Luzuriaga intitulada *Pedagogía*, essa mesma tendência histórico-científica voltada às atividades pedagógicas<sup>36</sup>.

Na Colômbia, por exemplo, há uma preocupação antiga com o traçado epistemológico da Pedagogia, por isso, na Universidade de Antioquia Medellín, um grupo de pesquisadores coordenados por ZULUAGA (1993) vem pesquisando a

---

<sup>35</sup> Não há absolutamente nada na área educacional tão pertinentemente 'faltante' como a Psicopedagogia, ela nada mais é que o retrato de um buraco (inexistente), mas que precisa ser tapado; ela é o simulacro-solução para todos os problemas educacionais que não têm resposta, ela é a resposta que acalma os corpos, tapa as bocas e ouvidos, cega os olhos e o espírito. Ela é a possibilidade real de cientificizar a Pedagogia, ela é a vontade de ciência sempre saciada.

<sup>36</sup> Ainda que este autor tenha um viés analítico voltado para uma concepção mais social e política da Pedagogia, não se descarta a influência das abordagens científicas, pois compreende a mesma como uma *Ciência descritiva, normativa, tecnológica e histórica*. (LUZURIAGA, 1975, p.25). Dentre suas obras mais importantes estão: *La pedagogía contemporánea* (1942), *Historia de la educación pública* (1946), *Pedagogía* (1950), *Pedagogía social y política* (1954) *Antología Pedagógica* (1956) *Diccionario de pedagogía*, obra póstuma.

possibilidade de construir uma *Epistemologia Histórica da Pedagogia*. Tal desenvolvimento, ainda que tenha como fundamento teórico as obras de Michel Foucault sobre a Arqueologia e o Saber, tende a capturar práticas pedagógicas para criar um modo de funcionamento “outro” no que concerne à formação de professores. Nesse sentido, há ainda a identificação de práticas e discursos docentes como sendo estes mesmos pedagógicos e, portanto, passíveis de uma teorização (Verdade).

Todo esse processo de busca de verdade se acopla a um exercício de poder através da ‘disciplina’. Vê-se que, para se realizar esse movimento de cientificização da Pedagogia, seria necessário um controle corporal e psíquico e quantificação dos atores envolvidos.

Mas para que a educação pudesse cientificar-se com a Pedagogia, movida por uma vontade de verdade, era preciso mais do que o simples controle dos alunos: também era necessário poder quantificá-los em seu processo de aprendizagem, para ordená-los através da *mathésis* e da *taxinomia*. (GALLO, 1997, p. 113).

Ou seja, qual é a natureza propositiva dessas colocações? A de se instituir uma Verdade em Pedagogia através dos controles disciplinares (rigor) que os moldes científicos apregoam. No entanto, é num movimento de questionamento de tais proposições que este trabalho vem se ancorar.

#### **1.4. O que expressa Imagem Identitária Científica?**

A partir de toda a trajetória de constituição das Ciências humanas e sua proliferação, verifica-se que, paralelamente, existiu e ainda persiste uma tentativa de colocar a Educação (de maneira geral) em cada um dos campos científicos instituídos. Do mesmo modo, quando as Ciências da Educação e a Pedagogia ficam cara a cara, constata-se que a última vai perdendo o seu caráter articulador-transversal e singularmente expressivo das práticas e teorias educativas em prol

de uma redução da prática a uma teoria e de uma ação experienciada a um saber científico.

Segundo SOETARD (2004, p. 47), após o anúncio de Gilles Ferry sobre o fim da Pedagogia em 1967 e a entrada, via Mialaret, da Pedagogia na Universidade para ser um subconjunto das Ciências da Educação que a definia como *uma reflexão sobre as finalidades da educação e uma análise objetiva de suas condições de existência e funcionamento*, demandando dela todo seu caráter positivo e científico, a Pedagogia vai ser transformada, como disse Marion em 1887, oitenta anos antes, que entre arte e ciência ele escolheria a definição da Pedagogia como Ciência da Educação.

E vence, então, mais uma vez a oficialidade da Ciência. Todavia, a crítica de Soetard se refere à complexidade da Pedagogia que é sempre simplificada e reduzida a partir das vontades e expectativas do meio intelectual na qual ela se insere.

A Pedagogia é algo além de um simples exercício intelectual. Algo mais sério, até mesmo mais angustiante: as abordagens do fato, por mais ricas que sejam nada dizem sobre o *sentido* que tenho a liberdade de dar a tal fato no concreto de minha ação. (SOETARD, 2004, p. 48).

Ainda nesta direção, através das palavras do pesquisador da Universidade de Rouen - França, Jean Houssaye, verifica-se que se trata, então, de uma recusa da velha pedagogia em prol de uma Pedagogia pautada na Ciência, esta como a 'Verdadeira Pedagogia'. Este feito faz refletir sobre o processo de constituição dessa nova configuração da Pedagogia-Ciência.

Do rigor da ciência deve decorrer epistemologicamente o rigor do saber da ação e daí, diretamente, o rigor da ação. A ação se torna segura, assegurada, cheia de segurança, pois a ciência faz a lei. Com certeza, o escravo-pedagogo libertou-se, mas ao mesmo tempo simplesmente perdeu sua identidade. De novo, viu-se negado. (HOUSSAYE, 2004, p. 18).

Na verdade, ela se constitui, ainda, amalgamada às chamadas ‘ciências auxiliares’ e todo conhecimento por ela produzido vem dessa externalidade a que ela foi submetida, ou seja, não existe uma singularidade no seu fazer, pois este, quando pautado pelo rigor científico de outras ciências a se encontra acoplada, não produz o “próprio” do pedagógico e sim o “próprio” das auxiliares: “Aqui está a origem da ciência da educação, a mesma origem de toda ciência: preencher as lacunas do instinto” (HOUSSAYE, 2004, p. 19).

Esta afirmação esclarece o que expressa uma *Imagem Identitária Científica* - que esta Pedagogia Oficial baseada nas Ciências Auxiliares está sempre pronta a representar os interesses destas mesmas Ciências e não de realizar um movimento transversal propiciador de um processo singularmente pedagógico.

A Pedagogia continua presa a uma lógica destruidora de toda sua potencialidade criativa e criadora que existe a partir de seu Movimento Turbilhonar Prático-Teórico-Prático cotidiano, uma dinâmica de auto-produção de saberes e de fazeres que se dão cotidianamente. Estas manifestações experienciantes da Pedagogia poderiam se constituir, então, como os elementos principais na/da construção de uma outra Pedagogia - uma *Pedagogia* pautada nas variadas dinâmicas *experienciantes* e que, também, conviveria com uma Pedagogia *experienciada e/ou experimentada cientificamente*.

## FUGA IMAGÉTICA IDENTITÁRIA I - A PEDAGOGIA COMO *CIÊNCIA NÔMADE*



A partir deste quadro contemporâneo, coloca-se como fundamental rever, desde a modernidade, alguns elementos que propiciaram o desenho da questão colocada. A modernidade é uma época extremamente complexa no que se refere à Pedagogia e à Educação, pois é, ao mesmo tempo, um momento marcado por características pautadas nos diversos controles e em grandes acontecimentos.

Rompendo com a lógica medieval para lançar uma outra concepção de homem e de mundo, a modernidade vai se afigurando como um tempo em que as grandes ideologias tomaram forma, os indivíduos se tornaram o centro do sistema social, mas também se organizou o trabalho e fez-se dele um meio de controle social. Definitivamente, é uma época de confrontos e limites entre a liberdade e a opressão, o pluralismo e a homogeneização social e individual.

Nesse contexto, há uma grande mudança pedagógica, que segue, então, o modelo “do sujeito como indivíduo”. Isso muda significativamente o sentido da Pedagogia-educação que passa a ser destinada ao homem “ativo” na sociedade. Este homem racional faz com que a escola ocupe um lugar cada vez mais central e orgânico para o desenvolvimento da sociedade moderna e manutenção de seu funcionamento político-ideológico e econômico.

As teorias pedagógicas são modificadas e se emancipam como um modelo unitário, tomando uma conotação histórica e empírica, encarregando-se dessas novas exigências sociais, de formação e de instrução. [...] modelando fins e meios da educação em relação ao tempo histórico e às condições naturais do homem, que, portanto, deve ser estudado cientificamente (ou mais

cientificamente, pelo menos), de modo analítico e experimental, seja nas suas capacidades de aprender seja nos seus itinerários de crescimento físico, moral, social. (CAMBI, 1999, p. 199).

Como foi visto é com a Modernidade que nasce também a Pedagogia como Ciência e como 'Formação Humana' que tende a controlar racionalmente as complexas e muitas modalidades educacionais que ativam o próprio processo. Surge ainda uma Pedagogia Social que se reconhece como parte da sociedade e na qual tem um papel insubstituível e cada vez mais central, que é o de formar o homem cidadão e produtor.

Por tais pretensões, a Pedagogia-educação na Modernidade se apresenta recomposta, ao mesmo tempo como 'práxis' e como um *saber autônomo* respondendo à passagem de um mundo tradicional a um mundo moderno no qual surge uma nova ordem, a partir de uma revolução. Esta revolução se concretiza nos séculos XVI e XVII, quando a concepção de trabalho muda e a produção social deixa de ser isolada, transformando-se em uma estrutura coletiva de ações; o homem se prepara para o domínio da natureza e, para isso, desenvolve técnicas, artes e estudos como a astronomia, a matemática, as ciências físicas, a geografia, entre outras, que vão ajudá-lo em suas conquistas pelo novo mundo.

Todavia, constata-se claramente que assim como as Ciências humanas, e até por estar inserida nesta 'categoria', a Pedagogia também se confirma *na e pela* era da positividade, ou seja, ainda que não tenha um estatuto próprio de Ciência, as práticas pedagógicas eram pautadas na mesma lógica positivista que regia as ditas Ciências Humanas e já aí está colocada a questão de seu 'lugar' nas teias da produção científica moderna.

A contemporaneidade se caracteriza como um período de industrialização, das lutas pelos direitos da massa, da democracia, da formação de consciência de classe, das grandes rebeliões, etc, mas justamente por tais transformações que opera nas sociedades é que esta época é frutífera tanto para a Pedagogia quanto para as Ciências Humanas, pois promove uma radical mudança sobre o lugar social destas. Este período dá concretude à sua dimensão política e reelabora um

novo modelo teórico que vai integrar a filosofia, a história, a sociologia e a psicologia numa trama extremamente complexa, porém, muito tênue. E é justamente neste momento que a questão acerca do(s) 'lugar/lugares' do(s) saber/saberes começa a se delinear.

Há, com isso, o esboço de questões extremamente polêmicas, que envolvem desde a história e a estrutura das políticas públicas no seu nível 'macro' até o encontro com uma esfera menor, compreendida aqui através de políticas educacionais e refletidas/vivenciadas no cotidiano da profissão. Essas questões não se resumem em apenas definir o que é a Pedagogia e a Educação, ou mesmo, apontar quem é o Pedagogo e quem é o Professor, mas mobilizam para pensar se, de fato, existem esses lugares da/para Pedagogia. A preocupação com este conceito de lugar, a problematização deste lugares, é algo que não acontece, potencializando, assim, o impasse acerca da legitimação identitária deste saber.

No entanto, mais do que pensar sobre 'lugares', há que significar o espaço que ocupam os saberes, e é exatamente nesta dimensão que se localiza a inversão "problema-lugar" / "lugar-problema", pois não é o lugar que define o problema (de pertencimento) e muito menos o problema que vai gerar o lugar (ainda incógnito), mas é a própria força intensiva de habitação e significação do espaço que vai desenhar tanto o lugar quanto colocar problemas. Enquanto não se realizar uma ampliação na ordem do pensamento, continuarão existindo confusões advindas do senso comum, e reforçadas pela maioria dos membros da academia, de que o profissional formado em pedagogia é o professor e que este não tem autonomia e nem foi designado para pesquisar e produzir aquilo que se configuraria necessariamente como a Ciência. Como se sabe, esta é uma prática (produção teórica) voltada especificamente aos especialistas na área da educação.

Sempre existiu e ainda existe uma perpetuação histórica, e pode-se dizer até geográfica, entre aqueles que pensam e aqueles que executam, assim o é também nos diferentes espaços pedagógicos. Por isso, estas reflexões que tomam o processo de constituição da Ciência moderna e os impasses vividos

pelas Ciências humanas na busca de sua legitimação científica como, recentemente, também a pedagogia, é que nos auxiliam na superação desta perspectiva reducionista pautada nos ranços “positivistas” de se conceber conhecimento, saber e ciência.

Traçando uma *linha de fuga*<sup>37</sup> do território da ‘Ciência’, utilizamos um texto de Deleuze e Guattari intitulado *Tratado de Nomadologia* para expor o que eles chamam de *Ciência nômade*. Na verdade, esta exposição vai sustentar a afirmação de que se temos tanta necessidade de afirmar a Pedagogia como uma ciência, por que não realizar um exercício de não nos movermos em função desta ‘necessidade’, mas de uma ‘expressividade’ própria da Ciência nômade. Segundo os autores, existem dois tipos de Ciências: a *Ciência Régia*, ligada ao Estado, e a *Ciência nômade*, que se constrói a partir das forças contingenciais da máquina de guerra, sempre (se) inventando e criando. É importante ressaltar que ambas se constroem numa relação de imbricação mútua, não existe um caráter valorativo “binário” acerca de suas atuações.

Compreender a Pedagogia como uma *Ciência nômade* é fazê-la desenvolver toda sua potência criativa e expressiva, pois na medida em que se constrói produzindo suas experimentações através de um *Movimento Turbilhonar Prática-Teoria-Prática*, o *Turbilhonar* próprio do movimento da Ciência nômade, a faz deslizar-transversalizar nos espaços lisos de suas experimentações. A Pedagogia como uma Ciência nômade se construiria através de seus fluxos-contraflexos-reflexos que se movimentam de acordo com suas relações com a Ciência régia.

Todas as proposições acerca da constituição da Pedagogia como uma Ciência vão em direção da dinâmica régia, pois estas tentativas se esboçam a partir de uma *vontade de institucionalização* deste saber, através de um enquadramento e fixidez que enfocam o rigor da prática educativa e suas relações com as teorias daí produzidas, alocando toda dinâmica experienciativa-inventiva da Pedagogia nas teias do arsenal científico soberano.

---

<sup>37</sup> Numa entrevista concedida à jornalista Claire Parnet, Deleuze diz que, quando um animal traça um território, ele necessariamente o traça em relação aos seus vetores de saída; portanto, uma linha de fuga é, nesta perspectiva, uma saída estratégica de um território determinado. (cf. DELEUZE, G; PARNET, C.1998, p.146).

DELEUZE;GUATTARI (2002, p. 40) apresentam dois funcionamentos destas ciências: enquanto a *Ciência régia* se baseia na reprodução, a *Ciência nômade* se realiza através da itinação; a primeira reproduz, deduz, e induz, e a segunda segue impulsionada pela “procura das singularidades”. Fica claro que reproduzir e seguir são coisas totalmente distintas: “Reproduzir implica a permanência de um ponto de vista fixo, exterior ao reproduzir: ver fluir, estando na margem”. Por isso, uma Pedagogia ambulante pautada nessa expressão nômade segue um fluxo contingencial a partir de seus fazeres concretos cotidianos, nos quais as singularidades se produzem e se formam, no espaço acidental do devir pedagógico.

Um exemplo da característica itinerante desta Ciência menor ou nômade, desta Pedagogia não capturada pelas lógicas da maioria instituída, é a construção-significação inventiva de uma letra do alfabeto que realizou uma criança em seu processo de aprendizagem. Tomam-se algumas experiências do concreto-cotidiano para que se possa compreender de melhor maneira o funcionamento-movimento desta *Pedagogia-Ciência nômade*.

Numa escola da rede pública do Rio de Janeiro, uma criança que não estava dentre aquelas que já estavam alfabetizadas e que se movimentava num tempo distinto, num espaço outro, é instigada pela professora a desenvolver as imagens (desenhos) de uma história infantil intitulada “Soldadinho de Chumbo”. Nesse processo, ela articula momentos e cenas da história contada com sua vida cotidiana, esta articulação é feita de forma espontânea, em momentos específicos; a criança cita principalmente cenas da realidade mais dura de sua vida, como, por exemplo, a violência que sofre e também que presencia na comunidade onde vive, por isso escreve num dado momento aquilo que a afeta.

Ressalta-se, neste instante, a importante presença pedagógica da Pedagoga-professora, que se retira momentaneamente da lógica do tempo escolar, um tempo que subentende o conteúdo, a aplicação de atividades objetivadas e os resultados das mesmas; esta cientista nômade, munida de seu diário de campo, abre-se para a experiência da escuta sensível não esperando

que desta entrega venha necessariamente um resultado pedagógico favorável, mas apenas experienciando funcionar diferentemente no espaço de fala-expressão livre da criança. Ela se sente ao mesmo tempo instigada e fascinada pelas articulações expostas. Havia ali uma dinâmica de dupla entrega, totalmente casual e de auto-adestramento<sup>38</sup>, intensivamente experienciante, era um modo de seguir e deixar fluir estando à beira do movimento.

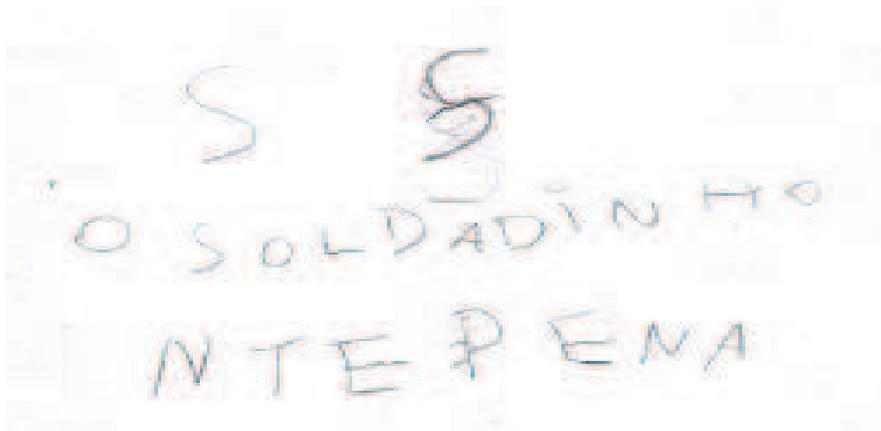
Num determinado momento da história em que tenta reproduzir a letra-signo, a criança diz para a professora que a letra que ele mais gostava era o S porque esta letra era uma letra em duas. A professora não entende a colocação da criança e pergunta por que ele compreende-aprende a letra daquela forma. Ele retruca dizendo que a letra S contém duas letras C: uma alegre (a que se escreve normalmente e que representava ele dentro de sua família) e uma triste (a que se encontra escondida e de cabeça para baixo como se estivesse brava e que representava a sua família propriamente dita).

A partir dessa lógica, que não se encontra em nenhuma teoria da aprendizagem, em nenhuma teoria sobre letramento ou alfabetização, e muito menos em teorias sobre a educação infantil, se efetiva, então, a partir de um movimento turbilhonar no espaço liso de uma sala de aula<sup>39</sup>, um *Aprender*. (*O Soldadinho não tem perna* – imagem abaixo).

---

<sup>38</sup> Deleuze não desenvolve em sua obra *Diferença e Repetição* nenhuma teoria da aprendizagem, contudo, apoiado em Nietzsche, apresenta algumas idéias interessantes para pensar a sua dinâmica. “Mas a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias, [...] fazer um adestramento do espírito.” (DELEUZE, 2006a, p.238).

<sup>39</sup> “Há aí algo que não se reduz nem ao monopólio de um poder orgânico nem a uma representação local, mas que remete à potência de um *corpo turbilhonar num espaço nômade*” (DELEUZE; GUATTARI, 2004d, p. 32). Enfatiza-se que, para os autores, a noção de corpo é vasta e não se reduz a um organismo, é algo da ordem do intensivo-experienciante. Portanto, há nesta situação um corpo coletivo (Pedagoga-professora, criança e todo espaço que os envolve) fluindo, eles não mais “eles”, mas um bando, uma coletividade, há uma máquina de guerra se expressando (se) construindo fora do âmbito régio escolar.



---

\*Texto produzido por Wendel no ISERJ (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro).  
(Relatório CNPq, 2002, p. 26)

---

Por isso importaria mais pensar um ‘problema’ como pedagógico (como ocorreu na situação descrita) do que pedagogizar o problema que é o que comumente acontece. Torna-se importante trabalhar o problema não como inatístico, mas como *objetidades* “[...] ideais que têm sua suficiência, que implicam atos constituintes e investimentos em seus campos simbólicos.” (DELEUZE, 2006, p. 229). O problema não é um obstáculo, um impedimento da criação, ele é em si mesmo e ao mesmo tempo a ultrapassagem do obstáculo pelas vias da criação. Ao inventar um problema, a Ciência nômade trabalha com um conjunto de ações no coletivo, diferentemente do procedimento da Ciência régia, que necessita de uma solução científica específica, que vai partir necessariamente de um problema como obstáculo a ser ultrapassado, e por isso as soluções advém de seus aparatos teorematizados e de uma organização-função do desenvolvimento de suas ações.

Portanto, quando se presencia num espaço liso como o de uma sala de aula, pulular, saltar num ponto distinto qualquer da sala uma lógica-máquina-criança, quando se vive um devir-criança em ação, há, neste ínfimo instante, a aproximação desta manifestação genuinamente nômade da Pedagogia.

A criança não pára de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente. [...] O mapa exprime a identidade entre o percurso e o percorrido. Confunde-se com seu objeto quando o próprio objeto é movimento. (DELEUZE, 2004b, p. 73).

As expressões-crianças têm uma potência gigantesca de invenção devido às indefinições de suas colocações; as crianças não funcionam através da definição da coisa e do lugar, elas fazem da indefinição do mundo o ponto de partida de sua exploração. É exatamente assim que se expressa uma Ciência nômade, apenas por exploração-invenção e, para isso, há que ter ‘elementos-crianças’ que a possibilitem desenvolver-se.

[...] Uma solução tem sempre a verdade que merece de acordo com o problema a que ela corresponde; e o problema tem sempre a solução que merece de acordo com sua própria verdade ou falsidade, isto é, de acordo com seu sentido. (DELEUZE, 2006a, p. 229)

Com isso percebe-se que as tentativas de sistematizações régias da Pedagogia a alimentam na construção de uma interioridade intensivamente criadora, pois sem os movimentos exteriores a ela, não existiriam possibilidades para que esta se pensasse através de seu “dentro”, de seus mecanismos internos de produção. Entretanto, este movimento normalmente não acontece devido a um ‘bloqueio exterior’ das outras Ciências, que bloqueiam sua manifestação-expressão.

O que aconteceu naquela sala de aula apresenta-se como resultado de uma Ciência nômade, contudo, não se pode chamar esse acontecimento de uma teoria da Pedagogia, muito menos de uma teoria da didática ou de um resultado da boa formação de uma Cientista da educação. Não cabem, neste momento, rótulos ou resultados, pois a maneira como aquela criança se expressou e aprendeu, a forma como a Pedagoga-professora procedeu foram únicas, não voltam mais, não existiu um *a priori* intencional e dirigido. Por isso, por mais que se registre a experiência

com o intuito de reproduzi-la, ou mesmo, induzi-la, o fato é que não se consegue este feito; há que saber que a experiência com a Pedagogia nômade-ambulante não faz dela uma Pedagogia como se entende normalmente; na verdade, esta Pedagogia é, ao mesmo tempo, o início e o resultado singular de encontros corporais genuinamente significantes-significativos.

É nesse sentido que não se fala em método na teoria de Deleuze, porque ele não acredita em *mediações*, essa discursividade recorrente de que há necessariamente uma mediação obrigatória nas relações pedagógicas se transforma em 'pó', quando se depara com situações cotidianas como esta. Alain Badiou, pesquisador francês, vai dizer que, se há um método em Deleuze, ele é *antidialético*, porque não subentende a mediação e muito menos a categorização de coisas, pessoas, lugares e espaços.

O verdadeiro método deve impedir toda divisão do sentido do Ser em distribuições categoriais, toda aproximação a seu movimento por recortes formais preliminares, por mais refinados que estes sejam. Há que pensar 'juntas', a univocidade do Ser e a equivocidade dos entes (por ser a segunda somente uma produção imanente da primeira) sem a mediação dos gêneros ou as espécies, dos tipos ou os emblemas, em síntese: sem categorias nem generalidades. (BADIOU, 2002, p.53)<sup>40</sup>

Toda essa configuração da Pedagogia como uma Ciência nômade está em relação com três grandes pontos fixos que existem sempre através de um mecanismo de distinção em relação a ela, são eles: a filosofia, as Ciências da educação e a didática. Cada um desses pontos existe singularmente ora diferindo-se da Pedagogia, ora capturando-a; contudo, este último ponto (a didática) vem existindo em função de uma manifestação, de fato, diferencial em relação à Pedagogia. É como se para que ela continuasse a existir precisasse refutar a

---

<sup>40</sup> "El verdadero método debe impedir toda división del sentido del Ser en distribuciones categoriales, toda aproximación a su movimiento por recortes formales preliminares, por más refinados que éstos sean. Hay que pensar 'juntas' la univocidad del Ser y la equivocidad de los entes (por ser la segunda sólo una producción imanente de la primera) sin la mediación de los géneros o las especies, de los tipos o los emblemas, en síntesis: sin categorías ni generalidades".(BADIOU 2002, p.53).

Pedagogia, existindo de maneira totalmente separada dela e criando distintas funções-aplicações para ambas. Como foi apresentada uma situação que muitos compreenderiam como uma situação didático-pedagógica, pois subentendia um ensino e uma aprendizagem, recorre-se a outro ângulo de visada para a mesma situação, recolocando essas questões diferenciais entre Pedagogia e Didática num momento posterior.

Em primeiro lugar, assim como com os outros pontos em questão, a Pedagogia se movimenta sempre em relação aos pontos que a singularizam. Não seria diferente com a Didática. O que se constata no fato narrado é que a um só tempo existe a 'Didática' que, responsável por um conteúdo (alfabetização), empreendia esforços para que ocorresse uma aprendizagem, formalizava pensamentos-acontecimentos através dos diários de campo (que a professora lançava mão ao instigar a criança) e realizava o ensino em permanente *consonância diagonal* com uma 'Pedagogia' que, pautada nas características de uma Ciência nômade, se apresentava nas relações postas naquele singular momento, utilizando as táticas de uma educação tradicional para fazê-la fugir quando se criava espaço para outras manifestações expressivas da criança; esta Pedagogia estuda, ao mesmo tempo, os modos de expressão desses espaços em ascensão e, portanto, expressando e experimentando o *Fora* da didática na expressão pura do acontecimento-significação daquela letra S.

A teoria que se cria a partir da Pedagogia como Ciência nômade não é uma teoria da ordem da estrutura, que se dá através da captura dos fatos ocorridos, mas das expressões livres e puras, que só acontecem uma única vez, não podendo ser aplicada ou revivida através de modelos ou métodos previamente elaborados. Nesse sentido, faz-se necessária a compreensão da manifestação desta Ciência nômade, que traz consigo quatro características que a diferem da Ciência régia em seus modos de formalização:

1. Seu modelo é hidráulico, o que importa são os *fluxos* e não os *sólidos*;
2. Tem seu funcionamento baseado na *heterogeneidade* e nos movimentos devirescos e não a partir da estabilidade e *identidade* dos fluxos-coisas (Ex:

clinâmem)<sup>41</sup>;

3. Suas manifestações se dão a partir de um modelo *turbilhonar*, tudo de distribuído num espaço aberto em que os elementos deslizam e experienciam apenas o movimento mesmo de Deslizamento-habitação, sem *ocupação e medida*;

4. O modelo é *problemático* e não mais *teoremático*. O primeiro se refere às afecções e abalos sofridos pelos elementos em ação; o segundo concerne aos encadeamentos das razões. Enquanto o problema é um obstáculo para a perspectiva teoremática, para o problemático o problema já é sua superação.

A partir dessas características pode-se perceber novamente que não há uma oposição binária entre os modos de funcionamento, pois eles coexistem. Há, ao contrário, sempre a possibilidade de se expressar distintamente, conhecer diferentemente, diferir compreendendo a importância e as potencialidades de um território, pois não existiriam as *Invenções* da Ciência nômade se, paralelamente, não existisse a vontade de estabilização-explicação da Ciência régia. “É como se o ‘cientista’ da Ciência nômade fosse apanhado entre dois fogos, o da máquina de guerra, que o alimenta e o inspira, e o Estado, que lhe impõe uma ordem de razões.” (DELEUZE; GUATTARI, 2004d, p. 27).

É justamente neste espaço intersticial e fronteiro, neste volume criado na relação régia-nômade, que a Pedagogia vem se apoiar: a Pedagogia régia é aquela que se produz a partir dos modelos das Ciências que a fagocitam; em contrapartida, uma Pedagogia como uma Ciência nômade é aquela que está cotidianamente (se) inventando, (se) criando no ínterim desses fogos cruzados. A *Invenção* própria do nomadismo é a característica mais fundamental para pensar as expressões da Pedagogia na contemporaneidade.

[...] a invenção não opera sob o signo da iluminação súbita, da instantaneidade. Esta é somente sua fenomenologia, a forma como ela se dá à visibilidade. A invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do

---

<sup>41</sup> O clinâmen é o ângulo mínimo pelo qual o átomo se afasta da reta (cf. DELEUZE; GUATTARI, 2004d, p. 25).

plano das formas visíveis. Ela é uma prática do tateio, de experimentação em que se dá o choque, mais ou menos inesperado, com a matéria. Nos bastidores das formas visíveis ocorrem conexões com e entre os fragmentos [...] A invenção implica o tempo. Ela não se faz contra a memória, mas com a memória como indica a raiz comum à 'invenção' e 'inventário'. (KASTRUP, 2007, p.27)

Por isso, quando pensarmos a Pedagogia a partir da perspectiva nômade, tentamos abrir caminhos para a produção das diferentes *Imagens Identitárias* produzidas por ela e através dela, possibilitando que outras expressões que não se configuram como imagens fixas surjam de dentro, explodindo, assim, o próprio conceito de Identidade, porque é justamente a partir de um movimento inventivo e não explicativo que esta se constitui.

A importância de abordar a potência da *Invenção* é que esta é o elemento primordial na dissolução desta conhecida separação entre Sujeito e Objeto (pressuposto básico da teoria representacional), ela problematiza o caráter apriorístico nas/das coisas e suas relações. A Pedagogia como Ciência nômade carrega intrinsecamente uma potência inventiva que não facilita a sua alocação num território epistemológico requerido. Por isso, a *Invenção* aqui se torna uma *Política*, mais do que uma ética ou uma estética, o modo nômade de movimentação da Pedagogia é uma Política Inventiva, uma Política de Resistência, uma Política da Criação “[...] tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica”. (DELEUZE; GUATTARI, 2004b, p.90).

Como pensar, então, esse funcionamento coexistente objetivando experienciar esta Ciência nômade, esta Pedagogia como a expressão mesma desta micropolítica do cotidiano? Não há uma resposta objetiva para esta pergunta, mas existem caminhos que se podem seguir sem que estejamos reproduzindo o existente e o conhecido.

A saída fluxional, ou seja, o sentir-seguir o fluxo de um momento vivido, é o início desta estrada que não se sabe antecipadamente onde vai dar. O fluxo é o funcionamento do desejo propriamente dito, ele não diz respeito aos indivíduos,

mas a tudo aquilo que os envolve, o fluxo é a cena, o fluxo agencia e é agenciado, os fluxos são os agenciamentos maquínicos por excelência que (se) produzem singularmente a cada encontro-vida. Daí entende-se algumas relações expostas por Deleuze e Guattari: “A imitação é a propagação de um fluxo; a oposição é a binarização, a colocação dos fluxos em binaridade; a invenção é uma conjugação ou uma conexão de fluxos diversos”. (DELEUZE; GUATTARI, 2004c, p.98).

O que importa é que um fluxo pode ser capturado-agenciado por um código, mas pode ser também o grande escape daquilo que o tenta deter. O fluxo nômade que segue esta Ciência-Pedagogia é como uma tormenta que chega rapidamente, atua em sua cena magistral e, quando passa, nada é mais da mesma natureza que se configurava anteriormente.

Para compreender melhor esta manifestação-tormenta há que se distinguir dois modelos científicos que caracterizam tais Ciências. O que falam Deleuze e Guattari é que o modelo da Ciência régia é o *Cômpar* responsável pelas leis que regem todo esquema de invariabilidade das modalidades variáveis (matéria-forma), enquanto o modelo *Díspar (nomos)* volta-se aos movimentos experienciais das variáveis numa ilimitada variação contínua (material-forças). Por isso, no espaço homogêneo da Ciência régia não se confunde com a heterogeneidade espacial da Ciência nômade. Contudo, é sempre na tensão-disputa limiar de ambas que as intensidades surgem. A Ciência nômade é, definitivamente, caracterizada por sua atividade intensiva, por isso parece muito pertinente o entendimento deste conceito de intensidade.

Para compreender este conceito, presenciam-se duas qualidades que se manifestam distintamente: a velocidade e o movimento. A primeira é intensiva pois designa uma *intensidade* (estar parado no mesmo lugar, mas expressando-se subjetivamente de um modo veloz - ex: o pensamento), o segundo subentende *extensividade* (de fato, deslocamento de um ponto a outro). Portanto, a intensidade sugere a exploração total de um corpo-situação, a intensidade habita os corpos, mas se manifesta quando este chega no seu limite, num limite-limiar causado por suas implicações necessariamente extensivas, ou seja, em seus

processos de deslocamento-extensivo um corpo vive suas intensidades quando esta mesma extensividade não dá conta mais desta expressão corporal potencialmente “aprisionada”. A intensidade está diretamente relacionada com a expressão das singularidades que são esses conteúdos escondidos.

Parece que a Ciência nômade é imediatamente mais sensível à conexão do conteúdo e da expressão por si mesmos, cada um desses dois termos tendo forma e matéria. É assim que para a Ciência nômade a matéria nunca é matéria preparada, portanto, homogeneizada, mas é essencialmente portadora de singularidades que constituem uma forma de conteúdo. (cf. DELEUZE; GUATTARI, 2004d, p. 35).

Deslocar-se no mesmo lugar (*sur place*), esta é a configuração intensiva e a nomeação das intensidades, ainda que estas se movam em extensão. Localizar sem ocupar, a forma do espaço e como nos localizamos neste é intensidade e não como nos movemos nos lugares – lugar é diferente de espaço, não é movimentar ocupando, portanto, estriando o espaço, mas movimentar localizando, experimentando o espaço. O lugar é ocupado e o espaço localizado, estriar é ocupar o lugar, deslizar é (se)localizar (n)o espaço. Experimentar é fazer vibrar fronteiras ilimitadas e indeterminadas minhas e do outro que, na perspectiva intensiva-experienciativa, já não se configura como eu-outro, mas como uma maquinaria desejan-te-coletiva. É sobre os nômades que podemos assinalar através de Toynbee: *eles não se mexem*. São nômades justamente por não se moverem, eles não emigram, ficam num espaço liso e se recusam a deixá-lo, quando o fazem não ignoram os pontos de deslizamentos e realizam o movimento intensivo “por” uma conquista e/ou morte (DELEUZE; GUATTARI, 2004d, p. 14).

Nesta desterritorialização, realizada em prol de pensar a Pedagogia como uma Ciência nômade, fica o desafio a ser enfrentado que é o de não mais contemplar os fluxos com direções determinadas, mas de se deixar ser arrastado pelo fluxo intensivo-turbilhonar das variações contínuas das variáveis pedagógicas, não se preocupar tanto com as constantes necessitadas, mas deixar-se envolver pelas inconstâncias pedagógicas cotidianas, pelo provisório,

perecível e falível.

Sabe-se que este desafio de pensar a Pedagogia *nomadicamente* tem sido uma tarefa um tanto quanto árdua para aqueles que a compreendem na perspectiva da *necessidade* (do enquadramento científico), mas diversamente aposta-se na potencialidade de sua *expressividade*. Entretanto, há que compreender de antemão que estes dois elementos (necessidade e expressividade) co-habitam e é justamente desta convivência que se deve partir. A Pedagogia entendida como Ciência nômade funciona nas brechas de uma maioria requerida, de uma institucionalidade posta, de uma máquina burocrática instituída e traduzida na/pela sua codificação científica e/ou social, ela é justamente o que escapa ao controle de moldes e modelos pedagógicos, pois como nômade configura-se resistentemente, como a expressão pura de encontros finitos e ilimitados.

Preocupa, portanto, a definição de uma funcionalidade para Pedagogia, pois o Pedagogo-cientista nômade desenha-se como aquele que está sempre num papel previamente determinado, mas que perverte internamente a funcionalidade deste mesmo papel, qual seja, o de constatar e vivenciar que *é impossível se aprender somente pelo ensino*; é por isso que os fluxos intensivos-experenciantes e o auto-adestramento se tornam as grandes ferramentas desta Pedagogia-Ciência nômade.



## 2. MOVIMENTOS CONTEMPORÂNEOS EM PROL DE BASE, DIRETRIZ E ESPECIFICIDADE PARA A PRÁTICA EM PEDAGOGIA

*O discurso pedagógico dominante,  
dividido entre a arrogância dos cientistas  
e a boa consciência dos moralistas,  
está nos parecendo impronunciável.*

**LARROSA**

Os mapeamentos teóricos realizados na área da Pedagogia possibilitam afirmar que a identidade do profissional de Pedagogia, no mais das vezes, associa-se a uma concepção de *identidade-mesmidade*<sup>42</sup> acarretando conseqüências desastrosas e profundas, tanto no processo de profissionalização refletido na subjetividade dos Pedagogos, como na própria Pedagogia, que se encontra hoje em crise no que se refere à sua caracterização enquanto uma área do conhecimento.

A partir deste contexto, acredita-se que esta 'crise' advém de alguns estudos e propostas contemporâneas que restringem e simplificam o campo de atuação dos Pedagogos, assim como despotencializam a própria Pedagogia, reduzindo seu objeto a uma ação exclusivamente escolar, negando, dessa maneira, uma concepção mais ampla e plural sobre a profissão e seus profissionais. Ressalta-se que neste paralelo território em que há a necessidade de fixar a Pedagogia, dois elementos são fortemente relacionados: a *formação profissional* e sua *identidade profissional (social)*, que deveriam ser traçadas, portanto, reconhecidas e legitimadas. Todavia, dentre estes dois aspectos volta-se o desenvolvimento analítico somente para o segundo, pois, ainda que se constate esta imbricação entre a problemática da formação e a problemática da identidade, escolhe-se tratar política, ética e filosoficamente a questão das configurações Imagéticas Identitárias da Pedagogia no território *Social*.

---

<sup>42</sup> SKLIAR (2003) apresenta-nos a *mesmidade* como aquilo que é idêntico, o mesmo. Nesse contexto, o pensamento deleuziano nos fornece elementos para compreender que este conceito de identidade associa-se à idéia de exatidão, precisão, congelamento, onde nada se cria, é um retorno ao *mesmo*, em prejuízo da fluidez do próprio conceito, impedindo, assim, a dinâmica dos fenômenos experienciais.

Voltando o olhar para alguns trabalhos realizados na área da educação com relação à Pedagogia e que auxiliam nas reflexões acerca desta problemática, percebem-se diferentes esforços que trabalham a identidade na contemporaneidade na perspectiva do desenvolvimento, ou minimamente de uma demarcação social-identitária para este Saber. Há uma busca incessante em definir ou mesmo clarear o campo epistemológico da Pedagogia e uma primeira saída encontrada pelos teóricos-práticos da área foi a de aproximar docência e Pedagogia como se ambas fossem uma coisa só. Isso se deu porque os campos disciplinares auxiliares e específicos que se articulavam com a Pedagogia o faziam a partir de seu próprio funcionamento originário e de seus próprios parâmetros, o que impossibilitava, então, uma diferenciada manifestação da Pedagogia. Nesse bojo, a única forma de legitimar a Pedagogia foi afirmá-la e nutri-la teoricamente, de forma a transformá-la numa *Prática Social* legitimamente reconhecida através da Docência.

Nesse contexto, SILVA (2006) realiza uma pesquisa sobre a história e a identidade dos cursos de Pedagogia no Brasil, um estudo de fundamental importância para o avanço das propostas e reflexões, pois, ao apresentar um perfil histórico da identidade do curso, a autora aponta algumas questões que dificultam, se não impedem, esse processo de caracterização da identidade profissional baseada necessariamente na docência, portanto, com uma Função Social previamente determinada.

Paralelamente a este estudo, encontram-se nos trabalhos de BRZEZINSKI (1996), VEIGA (1997), LIBÂNEO (2001) e PIMENTA (2003) que se interconectam com um mesmo objetivo - apresentar elementos que permitam situar no contexto atual o debate sobre a valorização do campo da Pedagogia e a especificação da atividade profissional dos pedagogos – uma tônica marcante quanto a este movimento de identidarização social. No que se refere aos movimentos ‘macro-políticos’, percebem-se posicionamentos bem demarcados quanto ao curso de pedagogia no Brasil e de como deveriam atuar seus profissionais.

Portanto, este território trata de propostas e encaminhamentos para a definição do funcionamento do curso de Pedagogia no Brasil, abordando mais a questão identitária do curso do que a formação profissional que dele deriva. A preocupação se centra em reconhecer a Pedagogia pelo viés filosófico e epistemológico, mas, na medida em que se tem esta preocupação, suscitam, paralelamente, influências no desenvolvimento das Imagens Identitárias socialmente requeridas.

A questão que se coloca no âmbito da *Prática Social* baseia-se na confusão advinda do processo de amalgamento entre professores e Pedagogos, o que afeta as manifestações profissionais de ambos profissionais. Acredita-se, por isso, que o desenvolvimento de práticas e reflexões que partam do âmago do pedagógico e movimentem o que se apresenta estático, através de algumas dessas imposições legais, se faz urgente nos dias de hoje.

É importante ressaltar que não há nada contra o fato de existirem características marcantes *na* e *para* a Pedagogia e seus profissionais, como a docência e a própria pesquisa. O que não é potencialmente criativo é que tais componentes sejam a sua marca e seu rótulo e que a partir destes tudo mais se produza por eles e através deles. A preocupação dos intelectuais, dos organismos oficiais (governo) e das entidades independentes (movimentos sociais de educadores) é a definição de uma 'Identidade Profissional', por isso, utilizam-se as propostas para o esboço de mais uma Identidade que se constrói e se expressa através de *Imagens Identitárias Sociais* que, ainda que passíveis de ilimitadas manifestações vêm se apresentando como fixas e sedentárias, dentro das teias da docência.

Como se sabe, as pesquisas e estudos referentes às ambigüidades desta identidade profissional datam de 1939, quando houve a primeira regulamentação do curso de Pedagogia, prevendo a formação do profissional como 'bacharel' (técnico em educação)<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Para conferir o histórico da legislação conferir os trabalhos de LIBÂNEO (2001, p. 38) e SILVA (2003 p. 32).

A legislação posterior vai manter esta configuração, mas regulamenta as Licenciaturas, ou seja, começam os impasses identitários que vão culminar na legislação em vigor, que acaba com a distinção entre bacharelado e licenciatura, mas forma o profissional de Pedagogia amalgamando docência (professores) e especialistas (habilitações) numa profissão geral que pretende almejar uma identidade global.

Nesse contexto, a partir da década de 70, surgem novamente as primeiras iniciativas de re-pensar e re-formular o curso, e de recolocar a questão da formação profissional em nível nacional, afinal, foram praticamente 30 anos sem nenhum debate significativo sobre o assunto e sem nenhuma produção teórica sobre o problema, era o tempo das cooptações psicologizantes e sociologizantes em Pedagogia. Contudo, na década de 80 aconteceu a *I Conferência Brasileira de Educação*, que se realizou em São Paulo, objetivando a abertura do debate nacional sobre a problemática identitária dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas.

A discussão sobre a identidade do curso de Pedagogia remonta aos pareceres de Valnir Chagas na condição de membro do antigo Conselho Federal de Educação, é retomada nos encontros do Comitê Nacional Pró-formação do Educador, mais tarde transformada em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, e é bastante recorrente em pesquisadores da área. (PIMENTA; LIBÂNEO, 2002, p. 12)

Através de uma pesquisa bibliográfica e documental<sup>44</sup> da área, constata-se que todas as discussões giram em torno de uma transformação 'curricular', o que faz permanecer o impasse identitário e reforça a disputa em prol dos lugares de manifestação e formação dos profissionais e da profissão. Na contemporaneidade, portanto, se configuram três posicionamentos distintos sobre o impasse identitário que se encontram interligados: o primeiro é da ANFOPE (Associação Nacional

---

<sup>44</sup> Conferir as produções de PIMENTA, LIBÂNEO, BRZEZINSKI e os documentos – CNE (Conselho Nacional de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) e MEC (Ministério de Educação e Cultura), entre outros.

pela Formação dos Profissionais da Educação), que luta pela docência como base formativa para os profissionais de educação, ou seja, Pedagogos; o segundo, representado pela Comissão de Especialistas, afirmando ser extremamente necessária uma 'diretriz' para que o curso de Pedagogia se fortaleça identitariamente; e a última, que concerne a uma corrente de 'Intelectuais' que, preocupados em também sair dessa lógica salvacionista para o curso e para a formação profissional, acabam funcionando a partir da mesma maneira, qual seja, a de separar o curso de Pedagogia 'Específico' de outros, que seriam incumbidos de formar professores.

Perante este quadro, visualiza-se que não existe, nessas tentativas, uma concepção mais ampla e plural da Pedagogia, muito menos, da atuação profissional; o que se presencia é uma preocupação-comum tornando o elemento separatista principal, pois as ações e reflexões não estão conjuntas, lado a lado, ao contrário, estão frente a frente, numa disputa territorial que não parece dar sinais de seu fim.

Como não interessa, neste trabalho, dar conta de um esquadramento documental e nem realizar um estudo das políticas públicas da/para a área, o caminho a percorrer se realizará através de uma orientação filosófico-epistemológica que busca estudar-problematizar a base conceitual desses escritos legais, objetivando demonstrar que, mesmo tênues, alguns movimentos de demarcação desses lugares profissionais de nada adiantam para a realização de um processo concreto de habitação desses mesmos espaços.

Para isso, num primeiro momento, analisam-se em alguns documentos (especificamente ANFOPE, ANPEd<sup>45</sup>, CEDES<sup>46</sup> e CNE) conceitos específicos que se repetem com muita frequência e reforçam essa *Vontade de Identidade Social*; posteriormente, utiliza-se o ferramental analítico-expressivo da Filosofia da Diferença, objetivando mostrar uma co-existência entre os seguintes termos recorrentemente utilizados: base (fundamento) e *proveniência*, diretrizes

---

<sup>45</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

<sup>46</sup> Centro de Estudos Educação e Sociedade.

(pseudoforma de grade) e *transversalidade*, especificidade e *singularidade*<sup>47</sup>. “A convergência e a divergência são relações completamente originais que cobrem o rico domínio das compatibilidades e incompatibilidades alógicas e com isso formam uma peça essencial da teoria do sentido” (DELEUZE, 2003, p.178).

O intuito de fazer com que esses elementos dialoguem e convivam é genuinamente político, porque se entende que esta necessidade de traçar uma *Imagem Identitária Social* acontece munida de pressões externas (a sociedade como um todo e seus atores) e, diferentemente desta configuração, se aposta num desejo-máquina que parta do âmago dos diretamente envolvidos.

Nessa direção, faz-se extremamente relevante a questão colocada a partir dos estudos de Foucault: é possível lutar por uma política da verdade e construí-la de fato? A indicação expressada faz acreditar que sim. “Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder [...] mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento” (FOUCAULT, 2004, p. 14). Acredita-se que é fundamental fazer valer uma micropolítica, uma política do cotidiano que se realiza através de subjetividades experienciantes que (se) permitem deslizar na abrangência de uma experiência.

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere. (LARROSA, 2004, p.161)

---

<sup>47</sup> Como já foi dito anteriormente, algo fundamental na Filosofia da Diferença é que o pensamento não opera por disjunção, mas por aproximação dos diferentes, é uma disjunção inclusa (*membra disjuncta*). Há entrelaçamento e cruzamento destes estados, mas não há síntese entre eles e muito menos identificação, apenas afirmação, *por* sua diferença.

Esta verdade nada tem a ver com certo e errado, mas com aquilo que (me) move (n)o mundo, é *uma* verdade-paixão; por isso, o aprendiz desta política do cotidiano é aquele que se implica e se importa com a idéia de que a política é um espaço, ao mesmo tempo, de todos e de ninguém. Não há por que se incomodar se o lugar é incógnito: quando o lugar é incógnito, o espaço está sempre preenchido, quando o lugar se determina, o espaço é recolhido, portanto, esta deve ser a proposição-preocupação política para a Pedagogia, habitar espaços politicamente nesta imensa rede social e não ocupar lugares sociais para ser reconhecida politicamente.

Pensar a Pedagogia valendo-se da experiência-paixão, fazer dela o elemento transversal no campo da educação. É esta experiência, é uma máquina quando se faz-refaz-desfaz e onde cintilam os processos de subjetivação. Ela é sempre um território de passagem. Esta passagem é que se configura como paixão. Por isso, Larrosa diz: “Na paixão se dá uma tensão entre liberdade e escravidão, no sentido de que o que quer o sujeito passional é precisamente permanecer cativo, viver seu cativo, sua dependência daquilo que lhe apaixona” (LARROSA, 2004, p.165).

É importante uma política-verdade-paixão que, ao mesmo tempo em que aprisiona os corpos nas circunstâncias materiais-concretas que envolvem uma problemática, também fazem do espírito algo criativo e inventivo, uma das formas mais puras e interessantes da liberdade.

## **2.1. Da docência como Base da Pedagogia – a posição da ANFOPE e a construção das Diretrizes Curriculares para o curso**

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE<sup>48</sup> - se posiciona hoje através de um lugar bem demarcado e claro: esta

---

<sup>48</sup> A ANFOPE é uma associação de militantes educadores que se formou e fortaleceu entre as décadas de 70 e 80, período que se torna mais forte e visível a preocupação com identidade profissional do Pedagogo no país. Para mais detalhes sobre a história da associação conferir os trabalhos de SILVA (2006) e BRZEZINSKI (1996).

associação luta pela institucionalização da docência como *Base Comum Nacional*. Pode-se perceber, portanto, que este posicionamento no que se refere à problemática da identidade, torna-se o fundamento-motriz para demarcar a identidade do profissional da Pedagogia como uma identidade docente. Vê-se no documento gerador o seguinte:

A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimentos fundamental [...] Todas as Licenciaturas (pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador. (CONARCFE, 1983, p.4)

Objetivando compreender melhor este posicionamento, recuperam-se alguns dos fatos marcantes na história do curso de Pedagogia. Há quatro momentos político-sociais<sup>49</sup> pelos quais passa/passou o curso de Pedagogia no Brasil e que podem, de alguma forma, dar pistas da problemática identitária desenhada. É importante salientar que o curso de Pedagogia no Brasil foi criado com fins bem insígnos, eram eles: trabalhar os processos educativos nas escolas e em outros ambientes; ocupar-se da educação das crianças nos anos iniciais de escolarização e também movimentar-se pelos meandros da Gestão Educacional.

Todavia, num primeiro momento, com a criação do curso de Pedagogia a partir da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, com o decreto-lei nº 190 de 4/4/1939, foi definido que o formado por este curso seria o *Técnico em educação*<sup>50</sup>. Nesse momento, o curso de Pedagogia se padronizou em relação às outras licenciaturas (área das Ciências Humanas) que formava

---

<sup>49</sup> Segundo SILVA (2006), há o período das regulamentações (1939-1972); Período das indicações (1973-1978); Período das propostas (1979-1998) e o período atual que se inicia em 1999 e que é marcado pelos decretos.

<sup>50</sup> Este profissional era, naquela época, o professor primário que, ao completar seus estudos superiores (curso de pedagogia), poderia realizar funções de administração, planejamento, orientação de professores, inspeção das escolas, avaliação de desempenho dos atores escolares, pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, assim como obter cargos políticos nas Secretarias de Educação e no Ministério.

bacharéis no esquema “3+1”, ou seja, realizava-se três anos de formação específica (fundamentos e teorias da educação) obtendo o título de Bacharel e, com mais um ano dedicado à Didática e às Práticas de Ensino, obtinha-se o título de Licenciado<sup>51</sup>. Configurava-se uma dicotomia entre bacharelado e licenciatura, dissociando o campo da Ciência Pedagogia do conteúdo da Didática, fazendo com que a atuação do Pedagogo fosse diretamente relacionada às técnicas da educação e os professores lecionariam as matérias pedagógicas dos Cursos Normais de nível secundário (Formação de Professores da Educação Básica).

Neste momento, constata-se através do trabalho de SILVA (2006) que a identidade do curso é *questionada* por conta de duas importantes regulamentações (que se efetivam em 1962 e 1969). Com o advento da lei nº 4.024/1961 e a regulamentação do Parecer CFE nº 251/1962, o esquema da formação (3+1) se mantém e instaura-se o *Currículo Mínimo* do curso de bacharelado, composto por sete disciplinas necessariamente indicadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e mais duas que poderiam ser eleitas pela própria instituição. Fica mais que óbvio que esta maneira centralizadora que se compôs no currículo pretendia definir a identidade do bacharel em pedagogia e manter a unidade de conteúdo a ser desenvolvido em todo o país indiferentemente das pluralidades regionais.

Com a licenciatura regulamentada (CFE nº 292/162), previam-se três disciplinas integradoras: a Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino (Estágio Supervisionado) e, justamente por isso, mesmo não existindo ruptura na estrutura da formação bacharel-licenciado, permaneceriam a incógnita identitária e o obscurantismo formativo que, questionados na época, passariam por mudanças radicais a partir da reforma universitária (lei nº 5.540/1968)<sup>52</sup>.

No ano de 1969, o Parecer CFE nº 252 e a Resolução CFE nº 2 organizaram

---

<sup>51</sup> Destaca-se também que, ao receber este título, o Pedagogo poderia ministrar aulas de Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais no primeiro ciclo do ensino secundário.

<sup>52</sup> A grande transformação ocorrida no curso de pedagogia a partir da reforma de 68 foi a concessão das seguintes habilitações profissionais: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional e outras especialidades derivadas da configuração nacional e mercadológica. (cf. VEIGA, [et alii], 1997, p. 23).

o funcionamento do curso e indicaram também que os profissionais deveriam ter assegurada a obtenção do título de *especialista em educação* por meio da complementação dos estudos (habilitações). Fica evidente que a identidade do Pedagogo no Brasil, almejando ser reconhecida, por abarcar todas as suas plurais modalidades e manifestações, acabou por ser totalmente questionada em função de sua pouca expressividade social.

O segundo momento compreende o período de 1973 a 1978, em que a identidade do curso é *projetada*, porque existem indicações para suas possíveis reconfigurações. Iniciam-se com Valnir Chagas, nesta década, as proposições curriculares para o curso de Pedagogia, com preocupações latentes em dar um rumo socialmente legitimado para seus profissionais. Entretanto, também parte desta mesma iniciativa o impasse epistemológico-identitário que perdura até os dias atuais. A idéia-base para tal proposição era *formar o especialista no professor*, assim sendo, o que faz o conselheiro é deslocar algumas das proposições de 62 para o momento atual, fazendo com que a formação do Pedagogo, ao mesmo tempo em que se desmembrava a partir das habilitações (que seriam as especializações propostas para pós-graduação e denominadas de licenciaturas das áreas pedagógicas), também se refere à formação dos professores para as séries iniciais da escolarização em nível superior, portanto, excluindo o curso configurado. Daí o problema epistemológico na/da área. “Esse impasse emergiu justamente pelo impacto que suas idéias provocaram no ambiente universitário, na medida em que, contraditoriamente, define a identidade do Pedagogo a partir da extinção do curso enquanto tal.” (SILVA, 2006, p. 61).

No momento posterior a esse e por conta dele, esta mesma identidade é colocada em *discussão*, período que vai de 1979 a 1998<sup>53</sup>, em que, de fato, concretizam-se propostas formativas e identitárias para os licenciados, como por exemplo, a idéia de *base comum nacional*, que nasce a partir de um grande esforço por parte dos órgãos de militância política da educação para traçar sua identidade e definir sua prática social, traçando as Diretrizes Curriculares para o

---

<sup>53</sup> É importante ressaltar que neste período houve a aprovação da nova LDB (Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a lei federal n. 9.394 de 1996. Esta aprovação não modificou muito a situação de indefinição identitária daquele profissional.

Curso de Pedagogia. Os pareceres que tratam dessas normativas curriculares são os CNE/CES nº 776/1997, 583/2001, 67/2003.

É no contexto do surgimento das Diretrizes que surge o que a autora vai chamar de identidade *outorgada*, e que se realiza desde 1999, se apresentando através de alguns decretos. O primeiro decreto, presidencial, data de 6/12/1999 (nº 3.276) e vem definir a função dos profissionais da Educação Básica em nível superior, portanto, surgem também os cursos normais superiores que voltam a dificultar o processo de identificação e funcionalidade do curso de Pedagogia no país. Contudo, os decretos posteriores vêm amenizando esta função específica e, por isso, possibilitando o surgimento do traçado identitário pautado na base comum nacional como a docência. Este período dos decretos, que se faz presente até os dias atuais, diferencia-se dos demais por predominarem documentos que representam um deslocamento do poder de decisão do âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a Presidência da República, documentos esses que, embora se apresentem como decisões a respeito da formação de professores para a Educação Básica, possuem também a função, ainda que indiretamente, de prescrever limites às funções do curso de pedagogia. (SILVA, 2006, p. 93).

É possível perceber que o esforço por sair de uma lógica “dualista” que formava o especialista no professor não modificou a estrutura identitária vigente, pois parte-se desta combinação para cair numa pior, uma *Unilateralidade Identitária*, ou seja, a pedagogia deve ter como base comum nacional a docência e isso implica que esta não exista sem a docência, por isso, recai-se no mesmo problema epistemológico vivido até agora, só que às avessas - e sem a pedagogia a docência pode existir singularmente? O que resta é aquele antigo princípio de formação identitária do *terceiro excluído* e, assim, não sobra nenhuma outra opção.

A docência como *base* da formação profissional do pedagogo é uma defesa realizada, principalmente, a partir da década de 90 e que toma como fundamento a idéia de que há que se realizar um projeto indêntido-formativo, pautado na idéia

de que a docência se constitui como o elo articulador entre os pedagogos e os licenciados das áreas de conhecimento específicas e, por isso, poderia haver uma integração formativa e identitária entre ambos. Uma segunda tese que defende estas entidades é a de que o curso de Pedagogia é ao mesmo tempo um Bacharelado e uma Licenciatura, pois, embora conceda o título de licenciado ao profissional, este pode atuar tanto ensinando como na gestão e organização dos sistemas educacionais.

Enfim, estaria, então, traçada 'A' identidade da Pedagogia: uma profissão que, ao englobar tantas atividades distintas (habilitações) se fixaria numa única atividade (o ofício da docência, ou melhor, dizendo, o ofício do Pedagogo?), porque somente esta modalidade poderia conferir um nível, ao mesmo tempo, comparativo e comum aos licenciados em outras áreas. Ironia ou Humor?

Crêem alguns que é uma grande ironia, contudo, se aposta no humor. Desloca-se muito para chegar praticamente ao mesmo ponto, talvez no 'ponto-39' quando houve a primeira regulamentação. O que fica explícito é que de nada adianta a lei instituir modificações e que se perca no decorrer do caminho exatamente aquilo que fica entre esta mesma lei e como ela é verdadeiramente vivida na prática cotidiana dos profissionais envolvidos. De qualquer maneira, o que se presencia é uma ditadura da eleição: qual será a melhor máscara social a ser usada para que a Pedagogia dê sinais de sua fortaleza identitária? Quanto a isso, o escritor uruguaio Eduardo Galeano dá algumas pistas em sua obra *As palavras andantes*. Diz ele em sua *Janela sobre as ditaduras invisíveis*:

A mãe exerce a ditadura da servidão.

O amigo solícito exerce a ditadura do favor.

A caridade exerce a ditadura da dívida.

A liberdade de mercado permite que você aceite os preços que lhes são impostos.

A liberdade de opinião permite que você escute aqueles que

opinam em seu nome.

A liberdade de eleição permite que você escolha o molho com o qual será devorado.<sup>54</sup> (GALEANO, 2007, p. 61)

Não se alocaria exatamente nesta escolha-eleição da melhor máscara a grande ditadura que corrompe todos os dias as plurais manifestações da Pedagogia? É fato que em todas as andanças que se realizaram muito foi percorrido em nível extensivo (leis e teorias específicas da área) e pouco foi realizado no nível intensivo (articulações e experiências-vivências na/da profissão).

O que é necessário depois de ser instaurada uma base, ou seja, um fundamento-modelo? Há que se instituir metodologias para que este modelo seja seguido e é neste exato momento que as Diretrizes aparecem como a saída mais razoável para a questão da vida prática da profissão. E viver praticamente a profissão em voga significa ter habilidades para lidar com todos os diferentes aspectos do trabalho pedagógico. “As diferentes ênfases do trabalho pedagógico [...] constroem-se sobre uma base comum de formação, que lhes confere sentido e organicidade: a ação docente” (FORUMDIR, 1998, p.10)<sup>55</sup>.

Nesse sentido, ainda sobre a definição atual das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, constata-se, no documento encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a partir da união de três setores de militância política, intelectual e social da educação no país, o seguinte:

As discussões das Diretrizes da Pedagogia se inserem na discussão das orientações, políticas e Diretrizes da Formação de Professores para a Educação Básica, não podendo, portanto, estar fora deste contexto. [...] a luta pela formação do educador de caráter sócio-histórico e a concepção da docência como base da

---

<sup>54</sup> Grifo nosso.

<sup>55</sup> Este documento do FORUMDIR foi mais um dos elementos inseridos no debate que se instaurou em 1998 sobre o projeto de lei nº4746/98, que dispunha sobre a profissão do Pedagogo no país.

formação dos profissionais da educação – têm outro caráter: indicam a necessidade de superação tanto da fragmentação na formação - formar, portanto, o especialista no professor – quanto para a superação da dicotomia – formar o professor e o especialista no educador. (ANFOPE, ANPEd, CEDES, 2004, p.2)<sup>56</sup>

Para agitar estes posicionamentos, utiliza-se o conceito de *proveniência* em convivência com a idéia de *base* ou *fundamento* (origem) bem explicitado, através da imposição de uma ‘base-comum nacional’. Diversamente de uma pesquisa que busca soluções-respostas para problemas a partir de dados eleitos historicamente, a pesquisa da proveniência está ligada aos acontecimentos e às singularidades dos mesmos; o problema aqui é em si mesmo o que dá indícios de como continuar seguindo. A busca da proveniência rompe com a idéia de que, no começo, na origem, tudo era perfeito e tinha uma conformidade, rompe com a perspectiva fundacionista gerada pela idéia de natureza. “A pesquisa da proveniência não funda, muito pelo contrário: ela agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo” (FOUCAULT, 1979, p.21).

Há que compreender este movimento de investigação, entendendo que não é necessário um fundamento quando se tem uma gama plural de direções a seguir e experimentar, de modalidades teóricas a estudar e inventar-produzir. A docência se apresenta, nesta perspectiva, como uma quimera originária, que não mudaria seus devires pedagógicos e muito menos daria conta da multiplicidade intensiva-expressiva e experienciante da Pedagogia. Este Fundamento – ‘Base Comum’ – se configura como o lugar de verdade, o lugar do discurso legitimado. Quando se trata de instituir uma verdade legitimada e construída pelo discurso, se estas estão sempre se construindo, provisórias, como pontes para outras verdades, como instituir uma origem? Quanto a isso, diz Foucault: “O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate” (FOUCAULT, 1979, p.18).

---

<sup>56</sup> Este documento remonta o posicionamento conjunto das seguintes entidades organizadas da sociedade brasileira no campo da educação (ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores). Estas entidades, portanto, configuram a Comissão de Especialistas de Pedagogia, que representa a vontade política de identidade para Pedagogos e o curso em questão.

É nesse sentido que pensar a Pedagogia através da ‘proveniência’ numa sala de aula, na administração de uma escola, numa empresa, numa organização não-governamental, enfim, em qualquer modalidade social, faz com que esta não se manifeste em conformidade com alguma coisa que a embasa e orienta (com o discurso legitimado), ela não seria coerente, ela escapa das leis, pois trata dos acontecimentos, ela trata daquilo que se apresenta em desvio, o incógnito, o impensado, aquilo que se encontra em permanente construção.

Foucault iniciou sua aula inaugural em 1970 afirmando que “ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível” e, assim, demarcou uma questão: “o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” E a hipótese que se levanta é que em toda sociedade a produção de discurso é “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. (FOUCAULT, 2004, p.144-162).

Nesse sentido há três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso: o primeiro é o da *Palavra Segregada*, diretamente relacionada à interdição, é a ligação do poder com o desejo, por exemplo, a relação entre política e sexualidade. Neste jogo, não se tem o direito de dizer de tudo; não se pode falar de tudo em qualquer circunstância; qualquer um não pode falar de qualquer coisa. Já o segundo sistema é o da *Segregação da Loucura*, que aborda as questões da separação e oposição entre razão e loucura. Desde a Idade Média, “o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros”. Era “através de suas palavras que se reconhecia a loucura do louco, elas eram o lugar onde se exercia a separação; mas não eram nunca recolhidas nem escutadas”. (FOUCAULT, 1996, p.15).

Até o século XVIII, a palavra do louco e sua diferença não eram de interesse do saber. O último sistema, de grande importância para esta temática discursiva

acerca da legitimação identitária da Pedagogia no âmbito social, é a *Vontade de verdade*, que diz respeito ao deslocamento da verdade do/no ato ritualizado de enunciação para o enunciado.

Quer seja, portanto, em uma filosofia do sujeito fundante, quer em uma filosofia da experiência originária ou em uma filosofia da meditação universal, o discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa leitura e essa escritura jamais põe em jogo senão os signos. O discurso se anula, assim, em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante. (FOUCAULT, 1996, p. 15-20).

Assim, nas teias discursivas e nas instâncias controladoras estabelece-se um jogo através de procedimentos de exclusão: exclusão do indivíduo que é incluído na rede social e discursiva após a realização do exame. Nesse jogo fazem-se presentes os três pontos demarcados anteriormente (interdição, rejeição e vontade de verdade). No caso da criação *base comum idêntido-formativa* e da elaboração das *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia* estiveram presentes estes três elementos.

As entidades envolvidas, em 1999, quando a Comissão de Especialistas de Pedagogia instituída as tais diretrizes foram: as IES, ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPEd, CEDES e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia – (ENEPE). A partir deste momento, elaboraram um primeiro documento que, encaminhado ao Conselho Nacional de Educação – CNE, não chegou a ser apreciado (Interdição) e nem teve resultados significativos em função das “barreiras” colocadas por algumas secretarias de educação (Rejeição). Contudo, através de um conjunto de assinaturas representativas de segmentos educacionais (Vontade de verdade) o documento foi enviado a seu destino primeiro.

Após os impasses próprios do CNE e também em função da regulamentação dos Cursos denominados de *Normal Superior* - questão que se encontrava em andamento - foram regulamentadas e, desta forma, instituídas as Diretrizes

Curriculares para a Pedagogia, aprovada como *Licenciatura plena em Pedagogia* em 15 de maio de 2006. E o que dizem tais diretrizes?

Apregoam um *Sistema Nacional de Formação de Professores* que objetiva a superação da dicotomia existente entre os modelos de bacharelado e licenciatura; afirmam que, desta maneira, é possível conseguir construir uma formação com identidade própria, tentando convencer de que não estabelecem currículos e muito menos uma formatação para os cursos, mas parâmetros e/ou um referencial formativo. Surge uma questão: isto é possível sem, de alguma maneira, despotencializar através de uma indução diretiva os processos subjetivos que estão em jogo? Acredita-se que não e para confirmar o motivo dessa negativa, encontra-se no 'Documento Norteador' o seguinte:

A complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas sim imerso num sistema educacional em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado. Uma organização curricular propiciadora disso tem que partir da análise do real com o recurso das teorias, da cultura pedagógica, para propor e gestar novas práticas, num exercício coletivo de criatividade. (DOCUMENTO NORTEADOR/ANFOPE, 1999, p.6)

Anunciado no Documento do Conselho Nacional de Educação – CNE, vê-se no artigo 2º que se concebem as diretrizes voltadas para a docência em todas as modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio –Normal, Educação Profissional) e em todas as áreas que prevejam conhecimentos pedagógicos. O que seriam tais conhecimentos? Onde está a atividade de pesquisa nesse contexto? Além do mais, defronta-se no § 1º do documento que “Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico<sup>57</sup> e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas [...]” (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1, MAIO DE 2006).

---

<sup>57</sup> Grifo nosso.

Fica claro pelos termos utilizados, o tom 'tecnicista' da docência, toda uma estruturação em forma de engessamento e restritiva no que diz respeito à formação em Pedagogia. Em suma, o que temos a partir dessas diretrizes num nível 'prático' é a redução de carga horária (o estudante se forma em 3 anos) em uma graduação que está diretamente ligada à formação dos professores. Todas as outras modalidades idêntido-formativas (habilitações/ especialidades) estarão no nível de pós-graduação (*lato sensu*).

Isso se dá em função da estruturação do curso a partir de 'núcleos' organizativos: o primeiro, o 'núcleo de estudos básicos', destinado a trabalhar as disciplinas básicas na e para a formação desse professor; o segundo, o 'núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos', que se liga às áreas de atuação do profissional – investigação, avaliação e estudo das teorias educacionais; e o terceiro, o 'núcleo de estudos integradores', que concerne às atividades curriculares e que enfatiza a importância do estágio na formação do Pedagogo. Através desta lógica, percebe-se que existe toda uma 'grade estrutural' para o curso e, com isso, experimenta-se todos os dias a permanência das construções *Imagéticas Identitárias* pautadas nas *Abstrações Universais Formativas*.

Portanto, construir uma *Identidade* que abarque todas as exigências de nosso tempo e que dê conta de todas as subjetividades envolvidas, não parece possível e não significa, tampouco, o melhor caminho a seguir, ao contrário, parece mais interessante apostar numa pluralidade subjetiva que se dá na experiência-profissão Pedagogia.

Tal experiência vivida cotidianamente é que vai proporcionar manifestações profissionais intensivas. Não cabe aqui falar de construção de identidade pautada no tipo de formação-ação que se tem ao longo da prática profissional. Não se pode nem ao menos cogitar que esta experiência se baseie numa *Plurihabilitação* que aqui se poderia chamar de *Plurais Dimensões Idêntido-formativas*, pois ainda sim, se está no âmbito da ilusão formativa, e mais que isso, na ilusão de que uma formação confere, necessariamente, uma Identidade. Todo processo formativo subentende a dimensão auto-formativa e experienciante, que foge às regras

gerais de uma Formação no seu sentido mais estrito. Um processo de subjetivação profissional e pessoal não é unilateral como pensamos, é plural; as ondas de significância das coisas do mundo vêm de toda parte, e, por isso, justamente, é que não existe Formação, mas movimentos subjetivos transversais ilimitados, que fazem fugir o decalque Imagético Identitário.

Assim, pode-se dizer que toda vez que uma problemática de identidade ou de reconhecimento aparece em determinado lugar, no mínimo estamos diante de uma ameaça de bloqueio e de paralisação do processo. É dentro dessa lógica - que pode parecer um tanto paradoxal - que se pode conceber a existência não de um programa comum, de uma frente, de uma unificação, mas de vias de passagem, vias de comunicação inconsciente entre a questão negra, a questão feminina, entre devires-criança e devires-poéticos. Devires que permeiam, literalmente, diferentes modos de subjetivação (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p.87).

Tanto a docência, a pesquisa, quanto as especialidades/habilitações devem ser encaradas pelos profissionais da Pedagogia como elementos transversais da/na sua auto-manifestação enquanto um *Saber Singularmente Expressado* que não se enquadra nem nas redes-disciplinares científicas e nem mesmo nas teias-tensões sociais. Em constante movimento de transversalidade, a Pedagogia simplesmente se expressa de acordo com os encontros que realiza. Será preciso, então, pensar ainda sobre a formação deste profissional em mais tempo?

A resposta nos parece negativa, conquanto não se devesse preocupar com esse tempo no sentido cronológico (tempo do Estado), mas com o tempo aiônico<sup>58</sup>, próprio dos acontecimentos que se dão inevitavelmente fora do tempo cronológico e funcional. Dar um passo em direção à transversalidade, como a grande força motriz da Pedagogia e de seus profissionais, traduz-se em minimamente conseguir desterritorializar-se deste impasse identitário, estando, então, exatamente num entre-lugar, num espaço-volume que permite o deslize onde a identidade vem se configurar.

---

<sup>58</sup> É o tempo do presente, o tempo do instante efêmero dos acontecimentos; o *aion* é paradoxal, aleatório, se liga ao não-senso, à superfície, é o puro momento do perverso, o presente da contra-efetuação. (cf. DELEUZE, 2003, p. 167-173).

## 2.2. Aqueles que discordam: proposições acerca de um Curso Específico de Pedagogia

José Carlos Libâneo vem se dedicando há muito tempo a questões que envolvem o curso de Pedagogia e tem se orientado especialmente no âmbito da teoria crítica da educação, desenvolvendo uma teoria que veio a denominar-se *Pedagogia Crítico-social*. Apresenta, ao longo de seus estudos, uma posição específica sobre a Pedagogia, apontando uma visão sobre os problemas que o campo teórico e prático dessa área vem enfrentando atualmente.

Sua tese central reside no fato de que os cursos de Pedagogia sofreram uma descaracterização no seu campo teórico-investigativo, dando lugar à identificação deste como Licenciatura para formação de professores, sendo pautados apenas na docência. Para ele, esse fato aconteceu devido às circunstâncias históricas, referentes à História da Educação do país. Em função dos vários equívocos existentes na nossa história educacional, Libâneo começa por fazer a diferença entre *trabalho pedagógico e trabalho docente*, mostrando que a Pedagogia é uma reflexão teórica *a partir e sobre* as práticas educativas, tendo como objeto de investigação os processos formativos de indivíduos em contextos socioculturais específicos; enquanto que a docência se refere a práticas educativas que ocorrem em sala de aula, com uma metodologia própria. O que faz compreender, segundo o que defende, que um trabalho docente é um trabalho pedagógico, mas uma ação pedagógica não se resume em ações docentes.

Entende-se, assim, que *Pedagógico e Docente* são termos inter-relacionados, mas conceitualmente distintos. Dessa maneira, o autor sugere uma reflexão mais ampla dos conceitos: *Educação e Pedagogia*. A Educação seria entendida como um processo de desenvolvimento intelectual, moral e físico do ser humano, acontecendo em vários âmbitos diferentes e tendo a cultura como base dessa necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação, levando, assim, às chamadas *práticas pedagógicas*.

Em contrapartida, por viver numa sociedade onde existem diversas atividades educativas, o pedagógico perpassa as esferas da educação formal ou escolar, ocorrendo intervenções pedagógicas desde a família até locais mais amplos da sociedade. Por esta razão, é que se faz necessário, para este autor, compreender a Pedagogia como um campo de estudos específicos relacionados às diferentes práticas educativas.

Entretanto, encontra-se na academia a posição dos próprios Pedagogos, que defendem a idéia da redução do curso apenas em 'habilitações profissionais', desativando automaticamente os estudos específicos da Pedagogia. Para encarar esta Pedagogia, como teoria e prática da Educação, Libâneo mostra que além de se ocupar de uma metodologia própria e referente ao processo de ensino-aprendizagem, esta se faz enquanto um campo de conhecimentos que se ocupa do estudo sistemático da educação. O Pedagógico, assim, refere-se a finalidades da ação educativa, e a Educação passa a ser um conjunto das ações, processos, influências e estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais.

Nesse contexto, se torna imprescindível destacar as diversas manifestações e modalidades de práticas educativas. São elas:

- *Educação Informal*: ligada às influências que o meio exerce sobre cada indivíduo, processos tais que resultam em conhecimentos, mas não estão ligados a uma Instituição, não sendo intencionais e nem organizados.
- *Educação não-formal*: neste caso os processos formativos, ou de assimilação/internalização de conhecimentos, acontecem em Instituições educativas, fora de marcos institucionais, com curto grau de sistematização e estruturação.
- *Educação formal*: nesta modalidade há ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática e os objetivos educativos são explícitos, acontecendo nas Instituições de ensino específicas, Escolas, Universidades, entre outros. (cf.LIBÂNEO, 2001, p.87).

Dessa maneira, o autor afirma que, se existem várias modalidades educativas, há também diversas *Pedagogias*, as Pedagogias Familiares, Sindicais, Midiáticas, Escolares, etc. Por isso, diz que estas problemáticas educativas são peculiares da Pedagogia. Este é o seu campo teórico investigativo que, com o auxílio das outras Ciências da Educação, pesquisa a realidade educacional em transformação, explicitando objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes ao processo de transmissão/assimilação de saberes e modos de ação.

Numa direção paralela, encontra-se no trabalho de GASSE (2008) uma ampliação e problematização radical acerca desta configuração fragmentária das 'Educações', mostrando que em seu interior elas estão em ilimitadamente em relação e co-habitação. Aborda-se neste trabalho a importância de um movimento fundamental das diversas Pedagogias via Educação não-formal que seria, então, um sistema de referências para as práticas, e que, obviamente se distinguirá de uma abordagem mais modal das atuações educacionais e pedagógicas. A Educação não-formal como se apresenta seria, portanto, a possibilidade concreta da atuação da Pedagogia de maneira nomádica, tanto intensiva, como extensivamente, como se confirma a seguir.

Assim, por "lugar", entende-se um sítio ou um lugar definido da escola onde o ensino se desenrola. A educação não-formal identifica os lugares diferentes tais quais um hangar, um ateliê, um estábulo, uma árvore, uma calçada, uma Igreja, uma mesquita, uma casa particular, etc; dito de outra maneira, os lugares que não são obrigatoriamente previstos para aprendizagem e ensino. (GASSE, 2008, p.484-485)<sup>59</sup>

No entanto, o Pedagogo, na perspectiva apresentada por José Carlos Libâneo, colocaria o profissional como aquele que, preocupado com a formação

---

<sup>59</sup> Ainsi, par « lieu », on entend un endroit ou un lieu défini de l'école où l'enseignement se déroule. L'éducation non formelle identifie des lieux différents tels qu'un hangar, un atelier, une étable, un arbre, un trottoir, une église, une mosquée, une maison particulière, etc. ; autrement dit, des lieux qui ne sont pas obligatoirement prévus pour l'apprentissage et l'enseignement. (GASSE, 2008, p.484-485).

humana em todas estas dimensões, atuaria em diversos locais onde houvesse uma prática educativa, ocupando-se majoritariamente da educação intencional-escolar e investigando processos e meios de formação<sup>60</sup> do ser humano dentro do contexto social. Em conseqüência, os resultados dessa investigação servem de orientação da ação educativa, determinando princípios e formas de atuação deste profissional. Ou seja, dessa maneira, a ‘funcionalidade-produtiva’ do Pedagogo, a partir do que pleiteia esta construção, está colocada (necessariamente) no âmbito da Educação Formal, restringindo as variadas manifestações de uma Pedagogia que caminhará nas brechas do Institucional, (se) expressando através de diferenciadas e diferenciantes modalidades educativas.

A partir desta colocação é que a Pedagogia deveria ser entendida como Ciência prática e teórica, portanto, deve existir em si uma teoria prática e uma prática teórica para que se efetive a especificidade desta Ciência (como é entendida por ele). O entendimento da Pedagogia como Ciência está diretamente ligada a esta ‘práxis educacional’ explicitada anteriormente e permite afirmar que Pedagogos *lato sensu* são professores de todos os níveis de ensino e também profissionais que se ocupam da problemática educativa no campo dos saberes e modos de ação, em suas várias manifestações e modalidades. Pedagogos *stricto sensu* são especialistas que, sem restringir sua atividade profissional ao Ensino, pesquisam modalidades de práticas educativas intencionais e ampliadas.

Ao se colocar a Formação dos Pedagogos em questão, Libâneo defende que os cursos deveriam formar o Pedagogo *stricto sensu*, um profissional qualificado para atuar em diversos campos educativos. Devido à complexidade de nossa sociedade, as áreas de atuação desse profissional devem ser não apenas na gestão, supervisão e coordenação nas escolas, como também em pesquisa, administração de sistemas, planejamento educacional, empresas, movimentos sociais, etc. Sendo Pedagógico todo trabalho docente, mas não necessariamente toda ação pedagógica se resumir em ações docentes. Pleiteia isso, explicitando

---

<sup>60</sup> Grifo nosso. Ressalta-se que todo aparato discursivo elaborado pelo autor continua fazendo a direta relação entre formação e identidade, ou seja, é pela formação que se garante a construção identitária. Uma identidade que é afirmada pelos opostos. Será desenvolvida uma noção distinta da construção desses movimentos identitários no próximo capítulo.

que a particularidade do conhecimento pedagógico e a atuação profissional do Pedagogo abrem espaço para uma reconstrução do curso de Pedagogia como um todo.

Paralelamente a estas idéias e colocações, mas também funcionando em um movimento bem semelhante, encontra-se Selma Garrido Pimenta, que afirma a importância, a necessidade e a possibilidade de se construir uma Pedagogia com estatuto próprio. Para ela, a construção desse estatuto parte de uma análise crítica do momento atual de insuficiência das Ciências da educação face ao fenômeno educativo. A Pedagogia seria, por conta disso, a educação entendida como Prática Social, daí o seu caráter específico que irá diferenciá-la das demais, que é o de uma *Ciência Prática*, pois parte da prática e a ela volta sempre preocupada com sua imagem-resultado no Social.

A problemática educativa e sua superação constituem o ponto central de referência para sua investigação. Afirma que a educação, objeto de investigação da Pedagogia (Ciência da Educação), é um objeto inconcluso, histórico e que constitui o sujeito que o investiga e é por ele constituído. Aponta, de um lado, para a necessária revisão epistemológica, a discussão do objeto, e de outro a especificidade do saber pedagógico, caminhando na direção do método da Pedagogia.

A partir dessas reflexões, convida à compreensão da Pedagogia como *práxis* e sendo assim, o aprofundamento da Ciência da Educação como Ciência da Prática. Em um segundo momento de análises sobre a Pedagogia, realiza um paralelo com a Didática, afirmando que esta se caracteriza como uma área de estudos da Pedagogia e que, como esta possui um caráter prático - *práxis* - seu objeto de estudo específico é a problemática de ensino, enquanto prática de educação; é o estudo do ensino em situação na qual a aprendizagem é a intencionalidade requerida. O objeto de estudo da didática não é o ensino nem a aprendizagem, mas o ensino e sua intencionalidade - aprendizagem - tomados em situação.

A didática é entendida, portanto, como a área da Pedagogia que tem por princípio o estudo da problemática de ensino-aprendizagem, e que contribui com

outras áreas na formação de professores. Como disciplina do curso de Pedagogia, é um programa de estudos do processo de ensino-aprendizagem – com a meta de preparar professores para atividades sistemáticas de ensinar numa dada situação e de inserir-se nesta para transformá-la a partir das necessidades identificadas, em direção do projeto maior, que é o da humanização dos educandos.

Nesse sentido, percebe-se que estes dois autores vêm há algum tempo trabalhando a problemática identitária da Pedagogia a partir de uma concepção histórico-crítica e, por serem professores universitários e também terem passado pelo ‘chão da escola’, acabam estabelecendo uma visão um pouco diferenciada a respeito do desenho Idêntido-formativo profissional. Selma Garrido desenvolve, em sua obra *O Pedagogo na escola pública*, toda uma diferenciação, ou melhor dizendo, uma especificidade da atuação profissional dos Docentes e dos Pedagogos.

As afirmações destes autores-militantes destoam das propostas defendidas pelas entidades envolvidas no debate político sobre a formação profissional, pois ambos caracterizam uma concepção muito própria, que baseia a identidade profissional do Pedagogo na teoria e prática relacionadas a saberes pedagógicos específicos, não somente aos saberes de ação docentes, posição defendida pela associação.

Para estes autores, atualmente no Brasil, a Pedagogia vive uma grande contradição. Por um lado ela está em alta na sociedade, por outro lado esta mesma Pedagogia (em si mesma) está em baixa. Essa contradição muda não somente a sociedade, mas muda a educação como um todo. Afirmam, portanto, que muitos teóricos e pesquisadores da área da educação estão extremamente dedicados a fazer especulação genérica sobre questões educacionais conexas ao seu próprio campo de investigação e corporativismo intelectual, marcado pela disputa do espaço profissional: a ironização do campo de atividade propriamente pedagógica estaria se dando em função de se estabelecer por outros campos profissionais. Assim, a débil tradição da Ciência pedagógica no Brasil estaria, sem dúvida, em uma atuação teórica pouco expressiva dos pedagogos de formação.

Libâneo não abre mão da afirmação da Pedagogia como prática e teoria da educação, diferenciando-se da educação que seria uma ação e um processo de formação pela qual os indivíduos podem integrar-se na cultura em que vivem. O “objeto” da Pedagogia, sendo o ato educativo que é plural, deveria ser estudado por profissionais especializados por conta de suas várias vias de acesso para analisá-lo e compreendê-lo. A Pedagogia situar-se-ia, dessa forma, entre as Ciências que dão suporte teórico a essas vias de acesso.

Entretanto, vai se distinguir (ser específica) por ter a tarefa de integrar os enfoques parciais do fenômeno educativo para analisá-lo em sua globalidade. A Pedagogia nasceria da necessidade<sup>61</sup> de cuidar de crianças e de promover sua inserção em um contexto social. A idéia de Pedagogo como mestre ao qual se dá o encargo de instruir e de educar o aluno, de ensinar-lhe gramática e de vigiar suas ações, na análise do autor, é um dos seus pontos de desvalorização social.

A Pedagogia é desvalorizada como campo de conhecimentos específicos (a luta em voga) com os mais variados argumentos: a educação é uma tarefa prática mais situada no campo da arte e da intuição do que no da investigação; ocupa-se de finalidades, valores (não passíveis de análise científica); é objeto de várias Ciências (não cabendo em nenhum campo teórico exclusividade no trato de sua problemática e sobre o pretexto do baixo salário); por ter uma formação profissional deficiente, o Pedagogo-professor torna-se um mero cumpridor de obrigações, reduzindo sua auto-estima e comprometendo seu profissionalismo.

Por estas e outras razões construídas ao longo de pesquisas e estudos desenvolvidos pelos autores, constata-se, no documento norteador para a elaboração das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, que houve um ‘voto’ em separado e justificado por eles, que também eram membros desta comissão. Este voto em separado dizia que, em parte, concordavam com a proposta, mas não em sua totalidade. E qual era a discordância?

José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta diziam que não concordavam com a postulação de uma ‘base comum nacional para a formação’ dos profissionais. Nesta direção, elaboraram e se posicionaram de outra forma

---

<sup>61</sup> A especificidade proposta pelo autor nasce dessa *necessidade* que, ao existir, impede ou minimamente dificulta suas plurais manifestações-expressões.

quanto à questão Idêntido-formativa: propuseram a criação de um curso ‘específico de Pedagogia’ e, em paralelo, a criação do Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores – CFPD. O primeiro seria responsável pela realização da investigação em estudos pedagógicos que toma a pedagogia como um campo teórico e de atuação profissional, mas podemos perceber claramente a tendência a transformar a Pedagogia e todas as suas produções em algo genuinamente teórico e pautado especificamente na ‘pesquisa’, ou seja, naquilo que os ‘cientistas’ pesquisam.

Como campo de atuação profissional, destina-se à preparação de pesquisadores, planejadores, especialistas em avaliação, gestores do sistema e da escola, coordenadores pedagógicos ou de ensino, comunicadores especializados para atividades escolares e extra-escolares, animadores culturais, de especialistas em educação à distância, de educadores de adultos no campo de formação continuada etc. (PIMENTA; LIBÂNEO, 2002, p. 33)

O que se encontra dentro dessa pseudo-pluralidade? Novamente uma ‘hierarquização’ entre aqueles que ‘pensam’ a Pedagogia e aqueles que ‘fazem’ Pedagogia. Por que separar o saber e o fazer desta forma? Porque por mais que pareça uma valorização de ambos os profissionais separá-los para melhor formá-los, novamente se vê desenhada a dificuldade que se tem em viver-experimentar a *diferença* (de cada modalidade profissional – docência e pesquisa) que constitui o singular da Pedagogia. O que os autores chamam de ‘especificidade’ é a modalidade *stricto sensu* dirigida às ações destes profissionais, enquanto na modalidade *lato sensu* encontramos os professores. Esta é a construção de uma ‘especificidade’ que subordina, ou seja, deixa o campo docente à mercê daqueles que não estão relacionados, não diretamente, com aquilo que realizam.

O que se pode dizer sobre especificidade e sobre singularidade? Um curso ‘específico’ de Pedagogia não é o mesmo que um curso ‘singular’ de Pedagogia. Da mesma maneira, encarar a Pedagogia como algo específico é diferente de compreendê-la na perspectiva da Singularidade. Como se verificou, um curso

específico se preocupa em separar as atuações de seus profissionais através de campos formativos, campos estes que fornecem, como que de imediato, a identidade socialmente reconhecida. Um curso específico se constrói através das relações pessoalizadas/individualizadas (o campo empírico é definido aprioristicamente) – os profissionais vão atuar aqui, ali e acolá, há um *ofício* para o Pedagogo(a), sua *Imagem Identitária* é, portanto, apresentada e reconhecida a partir de uma funcionalidade, de seu ofício abstrato-universal.

Já um curso singular comporta elementos pré-individuais e pré-pessoais, (se) produzindo através dos acontecimentos concretos-cotidianos, sempre em uma ilimitada mobilidade, porque abarcam uma dinâmica paradoxal que parte de sua própria existência, se preocupam com os acontecimentos (sentidos), mais do que com sua produção propositada, não se preocupam com respostas, mas com o problemático próprio de seu estado deviresco.

[...] as singularidades se distribuem em um campo propriamente problemático e advêm neste campo como acontecimentos topológicos aos quais não está ligada nenhuma direção. [...] Alguma coisa que não é nem individual nem pessoal e, no entanto, que é singular, não abismo indiferenciado, mas saltando de uma singularidade para outra, sempre emitindo um lance de dado que faz parte de um mesmo lançar sempre fragmentado e reformado em cada lance. (DELEUZE, 2003, p. 110)

E como se efetivaria isso? O curso de Pedagogia é o instituído, é um corpo com órgãos (o modelo), mas, se pensamos fora deste parâmetro modelar, abrem-se possibilidades para a produção dessas singularidades ao mesmo tempo em que ele mesmo como curso se torna uma singularidade. Inicialmente nos parece uma metafísica, mas não é. Mais coerente é acreditar naquilo que impede de realizar tal experiência, são aquelas conhecidas ações coercitivas de uma macropolítica que envolve, enreda e arrasta para a estrada do linear. O curso como um corpo sem órgãos<sup>62</sup> é o labirinto que se configura a partir das múltiplas saídas que

---

<sup>62</sup> Deleuze, em sua obra “Lógica da Sensação”, fala a respeito da natureza deste corpo. “O corpo sem órgãos se opõe menos aos órgãos do que à organização dos órgãos que se chama organismo. É um corpo intenso, intensivo” (DELEUZE, 2007, p.51).

ele contém. O Estado é necessário para que a Máquina de guerra funcione, assim como são necessárias essas tentativas de institucionalização da Pedagogia para que se tracem, assim, as políticas de fuga.

É importante lembrar que as singularidades<sup>63</sup> se relacionam com a multiplicidade. Já que o funcionamento parte de uma estrutura curricular, que seja, então, aberto esse currículo. Um (bloco) currículo-labiríntico? Um (bloco) currículo-série? Um (bloco) currículo funcional? Um inédito-viável? O currículo-curso de pedagogia não é sujeito, não há sujeito, mas uma função celibatária, uma função coletiva, pois o funcional é ao mesmo tempo funcionário (singularidade) e desejo (produção). “Não é sujeito, mas FUNÇÃO GERAL que prolifera sobre ela mesma e não cessa de segmentarizar e de correr todos os segmentos” (DELEUZE-GUATTARI, 1977, p.123). Jorge Luis Borges gostava muito de trabalhar a potência dos labirintos, por isso em seu conto “O Jardim de caminhos que se bifurcam” desenvolve alguma delas.

— Aqui está o labirinto. — disse indicando-me uma alta escrivainha laqueada.

— Um labirinto de marfim! — exclamei. — Um labirinto mínimo...

— Um labirinto de símbolos. — corrigiu. — Um invisível labirinto de tempo. [...] Ts’ui Pen teria dito uma vez: Retiro-me para escrever um livro. E outra: Retiro-me para construir um labirinto. Todos imaginaram duas obras; ninguém pensou que o livro e o labirinto eram um só objeto. [...]. A explicação é óbvia: O Jardim dos caminhos que se bifurcam é uma imagem incompleta, mas não falsa, do universo tal como o concebia Ts’ui Pen. Diferentemente de Newton e Schopenhauer, seu antepassado não acreditava num tempo uniforme, absoluto. Acreditava em infinitas séries de tempos, numa rede crescente e vertiginosa de tempos divergentes, convergentes e paralelos. (BORGES, 1972, p.107)

---

<sup>63</sup> François Zourabichvili nos fala que essas singularidades representam “dimensões” intensivas de uma multiplicidade e, por isso, também podem ser chamadas de “intensidades”, “affectos” ou “hecceidades”. (cf. ZOURABICHVILI, 2004,p.102).

A partir deste conto, não há como deixar de apontar o papel dos modelos identitários para a formação das imagens socialmente representativas da Pedagogia. Há uma tradição *intelectosocialpedagógica*<sup>64</sup> que opera por imagens-modelos representacionais. Pode-se considerar que pensar por representações é o mesmo que agir *aprioristicamente*, os modelos representativos que regem o social podem ser abandonados em prol da lógica labiríntica de funcionamento. O que se encontra na Pedagogia é a guerra dos modelos pedagógicos, aquele que é o melhor, o mais adaptável socialmente e mais produtivo politicamente. No entanto, pensar modelos de forma inventiva, criativa, problemática e propositiva, parece mais apropriado num momento tão delicado de enfrentamento frontal das bases e fundamentos modelísticos que pautaram o curso e seus profissionais.

Um modelo é criativo e expressa sua potência labiríntica, quando busca incessantemente sua superação enquanto tal, quando se movimenta expressando deslizes e rupturas causadas por sua própria lógica internamente engessada e fixa. Nessa direção, destaca-se um movimento de modelização em que se criam as *Imagens Identitárias* calcadas no *Social*. Realizam-se aproximações conceituais entre Argentina (A) e Brasil (B), a partir de proposições curriculares dos cursos de graduação na área da educação.

Sabe-se que a história dos estudos dos Cursos de Pedagogia, da formação do Pedagogo e da sua identidade profissional, está demarcada por certas peculiaridades da história da educação brasileira, desde o início do século XX. Todas essas peculiaridades foram desenvolvidas ao longo deste capítulo. Nesse sentido, realiza-se uma aproximação conceitual dos currículos de faculdades específicas destes diferentes países com o intuito de apresentar como esta *Imagem Identitária* vai se construindo modelarmente, independentemente da particularidade cultural, social e/ou política.

O importante a ser ressaltado é que a diferença titular das carreiras

---

<sup>64</sup> Termo construído coletivamente numa turma de terceiro ano do curso de graduação em Pedagogia ao trabalharem a questão dos modelos pedagógicos contemporâneos. Considera-se que uma vez que o intelecto se paute por representações, pode-se afirmar que isso se realiza principalmente no meio social, contudo, no ambiente escolar não é diferente, pois o modo de pensar a prática pedagógica está pautado essencialmente no modo representativo. Logo, a *intelectosocialpedagógica* seria uma síntese de determinado funcionamento do pensamento, no caso, por representações.

(Faculdade A = Licenciatura em Ciências da Educação, e Faculdade B = Licenciatura em Pedagogia) de nada interfere no fato de haver uma grande similaridade no que diz respeito aos seus processos identido-formativos, suas atuações profissionais e suas oportunidades e alocação no mercado de trabalho. São profissionais que têm uma “identidade social” distinta apenas pela titulação que recebem e por conta de sua especificidade político-cultural, mas que, em realidade, se configuram prática e teoricamente da mesma maneira, por conta de suas aproximações curriculares-modelares.

Na faculdade (A), a reformulação do PLAN DE ESTUDIOS PARA LAS CARRERAS DE LICENCIATURA Y PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ocorreu formalmente em 1997, pois fazia parte de um processo de revisão global dos planos de estudos da Faculdade de Filosofia e Humanidades. O movimento de reformulação se iniciou a partir dos debates sobre o plano de estudos traçado em 1986. Os três pontos-chave discutidos e re-analisados foram: a) o momento inicial do plano; b) o início de sua implementação; c) momento em que se produziu uma modificação do plano original.

No primeiro tópico, constata-se uma modificação bastante distinta das ocorridas anteriormente, pois se introduziram quatro orientações na formação: Educação de Adultos, Psicopedagogia, Planejamento Educacional e Tecnologia Educativa. É uma linha orientada à formação para investigação. Quanto à implementação, recaiu sobre os docentes todo esforço-responsabilidade de colocarem em funcionamento o plano em vigor. E, por último, houve modificações dos planos executadas em 1993, que estavam sendo gestadas desde 1991, quando foram detectadas algumas incongruências em sua aplicação, a fim de estabelecer as seguintes modificações:

Recolocam-se a assinatura Lógica e a Epistemologia das Ciências Sociais no primeiro ano e História Social da Educação no segundo. Incorpora-se ao grupo I: Problemática da Realidade Educativa Argentina, e ao grupo II: Problemáticas da Educação Não-formal e do Nível Inicial, no primeiro e segundo ano respectivamente. Eliminam-se certas correlatividades, a denominação fixa dos

seminários de quinto ano e algumas matérias anuais passam a ser dadas trimestralmente. (PLANO DE ESTUDOS, 2003, p. 2-3)<sup>65</sup>

Os trabalhos finais de Licenciatura também sofreram considerável modificação, a partir da constatação de que o número de egressos da Licenciatura não era estável, portanto, os trabalhos finais poderiam ser realizados em grupo. Os alunos da Carreira de “Ciências da Educação” optavam majoritariamente pela carreira docente (professorado) e esta opção estava diretamente relacionada às oportunidades de trabalho e espaço no mercado laboral. Portanto, encontra-se neste momento já um processo de identidade formada a partir dos processos de amalgamento entre os cientistas da educação e os professores. Não havendo espaço para atuar como Cientistas da Educação, atua-se como professor.

Outra razão da dificuldade de investir na carreira de Licenciado em Ciências da Educação se encontra no fato de que a vigência do Plano de Estudos muito estruturado não promove a possibilidade de fazer uma recuperação dos trabalhos de campo realizados, objetivando desenvolver um trabalho de investigação e teorização mais elaborado. Percebe-se uma desvinculação tremenda entre prática e teorias pedagógicas. Os pontos deficitários do plano vigente aprovado em 1986 são relacionados à formação generalista e à falta de especialização e daí decorrem todas as outras questões relacionadas à articulação teoria-prática em Pedagogia, tanto nos âmbitos formais, quanto nos não-formais de educação.

Nesse sentido, as propostas vigentes de/para modificação do mesmo plano, que datam 2002, estavam relacionadas à implementação de estruturas abertas para incorporação de novos requerimentos do espaço profissional,

---

<sup>65</sup> Se reubica la asignatura Lógica y la Epistemología de las Ciencias Sociales en primer año e Historia Social de la Educación en segundo. Se incorporan el Taller I: Problemática de la Realidad Educativa Argentina y el Taller II: Problemáticas de la Educación No-Formal y Nivel Inicial en primero y segundo año respectivamente. Se eliminan ciertas correlatividades, la denominación fija de seminarios de 5° año y algunas materias anuales pasan a dictarse trimestralmente (PLANO DE ESTUDOS, 2003, p. 2-3).

fortalecendo a prática e abrindo as possibilidades de atuação nos contextos não-formais, especialmente a área de recursos humanos e assessoramento pedagógico.

Ainda dentro desse contexto de proposições em curso, de reformulações deste plano de estudos, se encontra a necessidade da formação de novos perfis da formação na graduação em consonância com a pós-graduação, articulações com a formação superior não-universitária (uma modalidade exclusiva deste país) e, para finalizar, demandas de licenciatura para os egressos da formação em nível terciário, objetivando fortalecer o perfil dos alunos a partir dos recursos disponíveis.

Constata-se, a partir do documento norteador de transformação dos planos de estudos, a afirmação de que os Licenciados e Professores em Ciências da educação deveriam ter respostas técnicas adequadas<sup>66</sup>, integrando investigação, teorias e tecnologias como suporte das investigações pedagógicas. Todavia, em 2003 ocorreram algumas mudanças substanciais no plano de estudos vigente. Tais modificações podem ser constatadas a partir da flexibilização do Plano de estudos anterior, favorecendo o desenho formativo por parte do estudante, ao se estabelecer um regime de correlatividade por ciclos e não por matérias; semestralizando as matérias e incorporando espaços curriculares de menor duração com eixos temáticos organizativos e relacionados com as práticas profissionais; e, por fim, incorporando os estágios supervisionados que se transformam, em sua maioria, na base dos trabalhos finais (monografia) do curso.

Mesmo com tais transformações no nível formativo, é fato que a *Imagem Identitária* deste profissional está calcada fundamentalmente na *docência*, exigindo deste profissional técnicas específicas para atuar no mercado de trabalho, que é configurado para esta modalidade formativa. Portanto, seja pelas demandas do mercado, seja pelas vinculações políticas e sociais estabelecidas desde o surgimento da carreira, o que acontece é que o Cientista da Educação acaba se profissionalizando pela via da docência e deixando de lado toda a

---

<sup>66</sup> Em todo documento se observa um tom bastante tecnicista quanto à tônica da formação em voga.

possibilidade de desenvolver plurais potencialidades que esta carreira, em tese, proporcionaria. Além disso, toda articulação prática e teórica, genuínas desta atuação profissional, é quase anulada, o que impossibilita manifestações distintas da/na profissão.

A Faculdade (B) foi criada em 1947, por iniciativa particular, com o objetivo de formar professores para as áreas de Matemática, Letras, História, Geografia e Pedagogia. A partir da federalização desta instituição e criação da Universidade do Rio de Janeiro na década de 60, esta faculdade se amplia e passa a ser Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A reforma do ensino superior em 1968 determinou que existisse uma unidade especializada na formação de professores para as disciplinas pedagógicas do 2º grau e Licenciaturas, e também, de especialistas em educação, ou seja, as faculdades de educação. Esta reforma levou à recém-criada Faculdade de Educação, desdobramento da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, sendo que este curso passou por sua primeira reestruturação em 1970 e depois em 1976, em que o licenciado poderia atuar ministrando aulas de Matemática e História, no ginásio, Filosofia, no Clássico e as disciplinas pedagógicas no Curso Normal.

Neste mesmo ano, aconteceu um seminário de estudos sobre Reformulação dos Cursos de Formação de Professores, o que provocou uma necessidade de mudanças neste currículo recém-aprovado. Assim, de 1981 a 1991, realizaram-se muitas iniciativas e diferentes frentes de trabalho em prol do mesmo objetivo – a reformulação do curricular do curso em questão.

O anseio pela reformulação partia dos problemas não só percebidos no currículo do curso, mas de como este se refletia na prática. A ausência de uma identidade profissional era fato, pois, entre outros fatores, não existiam eixos norteadores na formação; a separação entre teoria e prática pedagógica era percebida através da proposição curricular; havia desarticulação entre as disciplinas e departamentos da própria faculdade, desvalorização da prática do aluno que, normalmente, já estava inserido no magistério, e falta de abrangência

no que concerne à formação do Pedagogo para trabalhar em diferentes espaços sociais.

Para realizar a reformulação, criou-se um Grupo de Trabalho para elaborar uma proposta curricular a ser socializada para docentes e discentes e sendo, que pudesse ser estudada, analisada e modificada de modo a atender os interesses coletivos. Seguindo o pensamento TRINDADE (1999), em que todos estavam diante de muitas incertezas, questionamentos e dúvidas, o Colegiado de Curso, que antes era um espaço de resoluções burocráticas da vida acadêmica dos alunos, passou a ser um momento de “*Reuniões abertas mensais*” em que deveria se discutir: *Qual Pedagogo Queremos Formar?*

Assim, houve, no dia 10 de maio de 1992, uma reunião onde compareceram a maioria dos professores do curso e a representação estudantil em peso, todos acreditando que aquele era o momento para se concretizar o que haviam discutido e estudado até então.

Nesta reunião, alguns referenciais foram tomados para que a reformulação ocorresse, são eles: não resgatar estudos realizados quanto ao perfil do profissional almejado, pois estes não contribuiriam, de fato, para as demandas apresentadas pelo grupo de trabalho; criar um novo perfil profissional; utilizar a contribuição da base comum nacional, assim como a proposta de articulação teoria e prática, desde o início da formação do pedagogo, com a inclusão de componentes curriculares chamados de Pesquisa e Habilitação; e, por fim, efetivar o espaço do Colegiado como um fórum de debates e decisões de todos os sujeitos envolvidos na transformação curricular. Partindo desses referenciais, a Coordenação do curso elaborou um documento chamado de *Estudos Preliminares* em que estava proposto um ‘plano’ curricular para que os debates continuassem. A partir deste documento, muitos saberes e fazeres se colocaram em pauta, havendo um movimento plural e interativo em que a vivência democrática pôde dar sinais de concretude.

A construção de um currículo que parte de uma construção coletiva é entendida, portanto, a partir de uma perspectiva do *currículo em movimento* em

que os conhecimentos são confrontados, os saberes construídos e desconstruídos, numa trama complexa e extremamente rica, quando falamos em Identidade dos Profissionais da Educação. Implantado em 1993, o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade (B) não separa especialistas de docentes, buscando formar este Pedagogo de forma multiquificada, na perspectiva de uma atuação diversificada, onde a educação vai ser encarada como mediadora principal da prática social global. O curso tem como objetivo maior a íntima relação teoria e prática dentro e fora dos espaços escolares. Para isso, o curso se estrutura da seguinte maneira:

a) Disciplinas (Obrigatórias, Optativas e Eletivas), que servem como alicerce do profissional da educação, dando-lhe uma base filosófica, econômica, sociológica, política e histórica;

b) Atividades Culturais e Pedagógicas, que possibilitam o acesso à cultura em seu sentido pleno, permitindo a percepção e vivência das várias linguagens presentes no cotidiano, além de propiciar a cada um a compreensão de que é sujeito criador de cultura;

c) Pesquisa e Prática Pedagógica, que enfocam a questão da pesquisa e da prática pedagógica, apresentando-se como eixo articulador do curso e privilegiando a investigação, a construção e a discussão de questões teórico-práticas, ou seja, visa à formação de um professor-pesquisador que, a partir de suas práticas, repense e recrie teorias e ações transformadoras;

d) Monografia, que representa o desfecho da vivência dos alunos ao longo do curso, levando em conta o processo de construção de conhecimento, articulando teoria e prática educacional, integrando, assim, as diversas disciplinas e outros componentes curriculares.

Esta opção por uma formação multiquificada atenderia, portanto, à diversidade de caminhos que podem ser percorridos pelo profissional e à própria diversidade de experiência dos alunos, inseridos ou não no magistério.

O importante a se destacar no que concerne ao currículo é que, embora o profissional receba o grau de Licenciado em Pedagogia em diferentes

habilitações<sup>67</sup>, a lógica da construção deste currículo está baseada na formação de um profissional habilitado para atuar em diversos campos educativos (formal, não formal, informal), estando não apenas na administração, supervisão, orientação e coordenação de escolas, mas também em pesquisas, consultorias, movimentos sociais, organizações não-governamentais, empresas etc. Assim sendo, a questão que vai se esboçando não é a de desvalorização da profissão do Professor ou Pedagogo escolar, que teria (ainda e sempre) como sua base formativa, a *docência*, mas uma tentativa de re-significação da profissão e, principalmente, da Pedagogia. Portanto, uma ampliação não somente na ordem do pensamento, em relação ao campo de atuação do Pedagogo, se fazia extremamente pertinente. Para que isto ocorresse, urgia a necessidade de uma concentração de esforços para romper com as diferentes dicotomizações na área da Educação entre Cursos de Licenciatura para Formação de Professores e Cursos de Pedagogia.

Realizando uma aproximação conceitual destes dois caminhos distintos, verifica-se que, por um lado, a carreira de Licenciado em Ciências da Educação é voltada mais para a docência que para as especialidades (em tese, o cientista da educação investiga e teoriza sobre práticas pedagógicas específicas, por isso, seria um especialista da área), por outro, o Licenciado em Pedagogia tem sua carreira voltada para as atuações a partir das habilitações (ou especialidades) e atua também mais voltado para docência, ou seja, em ambas as formações, os esforços em direção da pesquisa e da produção prática-teórica da Pedagogia são quase nulos, mesmo que se diga e se afirme a importância da pesquisa na construção curricular.

Pode-se dizer que o motivo do impedimento, ou melhor, da dificuldade de se estabelecer outras experiências na prática profissional da Pedagogia é a configuração atual do mercado de trabalho (a subjetividade capitalística), contudo, parece que o que está em jogo é justamente a relação entre essas subjetividades (a capitalística e a coletiva). Esta força que toma o que se chama comumente de

---

<sup>67</sup> Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio; Magistério da Educação Infantil (creche e pré-escola) e do Ensino Fundamental (séries iniciais); Administração Educacional; Orientação Educacional.

“sistema”, nada mais é que a operação-ação desta subjetividade capitalística que não é responsável pela desgraça dos oprimidos, pois ela (se) produz *tanto no nível dos opressores quanto dos oprimidos*. Nesta dinâmica Identido-Formativa, vê-se, mesmo ao contrário, a mesma imagem, uma *Imagem Identitária pautada numa prática social comum – a docência*, uma prática construída e legitimada como um lugar cômodo, um lugar de certeza, um lugar que deve ser o ponto comum para que o profissional não se perca nos meandros experienciantes e transversais na/da manifestação prática-teórica em Pedagogia. Os ajustes curriculares é que darão a exata noção identitária e formativa que almejam seus formuladores, é a subjetividade modelizada e aparelhada. “O principal é livrar-se dessa espécie de redundância, de serialidade, de produção em série da subjetividade, de solicitação permanente a voltar ao mesmo ponto”. (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p.53).

Esta identidade comum é, ao mesmo tempo, o que unifica as práticas profissionais e que impede a ampliação/pluralização de outras modalidades profissionais pautadas na pluralidade do *Saber transversal* – Pedagogia.

### **2.3. A Didática no contexto Imagético Identitário da Pedagogia: uma relação espelhada?**

Como se sabe uma construção teórica intitulada “Didática Magna” surge com Comenius (1649) e, embora, esta obra vá construir toda uma argumentação que vai tentar constituir a Pedagogia como uma Ciência autônoma, o termo Didática só vai ser encontrado a partir de 1955 como sendo *a arte de ensinar* (HOUSSAYE, 2004, p. 21). Nesse sentido, constata-se que, para Comenius, não há diferença real entre Pedagogia e didática, mas, por outro lado, os esboços-problemas *Imagéticos Identitários* da Didática em relação à Pedagogia vão surgir com toda força na contemporaneidade.

A principal questão que se coloca hoje é que a didática existe a partir de uma negação da Pedagogia, ou seja, os especialistas em didática (Didatas) vêm se

diferenciando dos Pedagogos pelo viés metodológico. Afirmam suas disciplinas de base (quaisquer que sejam elas), e tudo o mais deve partir desta prática metodologicamente elaborada, objetivando a instrução e a qualidade na transmissão dos conteúdos.

Entretanto, é importante ressaltar que a complementaridade que historicamente existiu entre didática e Pedagogia está ligada às funções exercidas pelos *Paidagógos* (escravos que conduziam a criança para as instituições de ensino, experienciando no caminho a vida comum e social) e os *Magister* (professores dos estabelecimentos de ensino). Enquanto o primeiro tinha a função do *Fora* da relação institucional *Escola-Ensino*, o segundo justamente era seu *Dentro*. Mas, quando o Pedagogo entra neste espaço institucionalizado, as relações, que eram antes de afirmação desta parceria-resistência necessária, começam a se transformar numa relação *espelhada* – deixam de ser complementaridade e diferença afirmada, para serem oposição e disputa representada.

Hoje a didática vem substituindo o termo 'metodologia', contudo, esta afirmação está sempre passível de transformações que estão sempre prontas a se realizarem objetivando a distância e a disputa com as manifestações da Pedagogia. A didática tende a ser uma didática sempre *Comparada* que, no final, se identifica com as características da antiga *Pedagogia Geral*, que se intitulou de *Metodologia*. Se ontem se podia conceber a didática como uma *Teoria do ensino* e também como uma *reflexão disciplinar sobre a transmissão e apropriação de saberes*, hoje, o grande exercício dos didatas é criar uma definição para a didática que a faça se distanciar ao máximo da Pedagogia. Essa disputa representativa que nasce a partir destes empreendimentos cria, então, um jogo de *espelhos deformados*.

O didata consegue definir-se como didata censurando o pedagogo por este não levar realmente em conta aquilo que ele, didata, pretende representar. E o pedagogo faz o mesmo em relação ao didata. Ambos se definem mais pela recusa do outro do que em relação a si mesmos. E com razão, pois são, na verdade,

idênticos. Sua diferença essencial se deve, antes de mais nada, à vontade de diferença, pois um censura o outro por aquilo que não gostaria de ser censurado. (HOUSSAYE, 2004, p. 22)

Nesse sentido, a didática vem se ‘diferenciando’ da Pedagogia a partir da construção de quatro características teóricas: a *primeira* apresenta a didática como responsável pelos conteúdos a serem transmitidos (e a Pedagogia se responsabilizaria pelas relações que circundam essas transmissões); a *segunda* vê na didática todo empreendimento com relação às aprendizagens (enquanto a Pedagogia só daria conta do ensino mais tradicional-formal); a *terceira* afirma a didática como estudo de formalização ou do pensamento sobre os processos de educação (e a Pedagogia estudaria os modos de aplicação dessas formalizações); a *quarta* e última distinção refere-se à didática como o ato do ensino como instrução (e a Pedagogia seria aquilo que está fora dessa instrução) (HOUSSAYE, 2004, p.23).

Dentro dessas quatro diferenciações vê-se que a Pedagogia e a didática não se diferenciam por seu modo de atuação distinto, mas porque estão necessariamente em relação, a partir dessas quatro características e de tantas outras que as envolvem. No final, ambas são ‘amigas’, e por isso, a relação se torna com-in-plicada e mais complexa do que uma simples inimizade. Não se poderia entender uma amizade como algo sempre harmônico e sem conflitos, ao contrário, a amizade deve ser o espaço entre duas diferenças em ação que se encontram ora complementando-se ora fazendo da violência-negação a afirmação de suas diferenças. Assim o é com Pedagogia e didática, incansavelmente conviventes.

É importante ressaltar que todos os conceitos tomados pela didática em seu movimento de auto-afirmação foram retirados de outras disciplinas já instituídas, por isso a sua tendência sociológica, psicológica ou mesmo social<sup>68</sup> está sempre em consonância com os mesmos movimentos pelos quais passou e passa a Pedagogia.

---

<sup>68</sup> A tentativa de resignificação da Didática pelo viés *Social* se constrói no Brasil a partir da compreensão do *Ensino* como uma *Prática Social Viva* (cf. PIMENTA, 2000, p.53).

Porém, como a didática veste a camisa de cada uma dessas disciplinas, funcionando a partir de suas bases, ela se fortalece como um elemento comum no campo da educação a auxiliar estas mesmas disciplinas no processo de captura da Pedagogia. A didática torna-se, então, uma engrenagem maquinica fundamental neste movimento de construção-formação de uma *Imagem Identitária* socialmente modelada e reconhecida para a Pedagogia.

Constata-se que, a partir da década de 80, vai se configurar muito fortemente a idéia de uma *Nova Ciência* que é a Didática. Contudo, esta realidade se desenvolverá a partir de uma filiação entre *Ciência Pedagógica* e didática. Depois, a idéia de uma *Antropodidática* vai se aproximar das tentativas de camuflagem e diferenciação da Didática pelo viés social. Nesta linha de pesquisa, a didática vai inicialmente se preocupar com a criação de uma *Teoria da situação didática* e, na atual configuração, com a investigação da *Situação do Ensino*. Segundo MARCHIVE (2008, p. 75), este objeto de estudo atual da Didática fez menção a muitas tentativas de modelização aos campos de referência e aos seus graus de complexidade muito diferentes. Nesse sentido, a grande preocupação didática é a de compreender como o professor ensina e como ele organiza e gera situações para que o aluno aprenda.

Ainda aqui a Didática vai continuar se preocupando com as modelizações do ensino e suas possíveis melhorias. Contudo, identifica-se um movimento de *re-significação da Didática* desde a década de 90. Isso se dá devido às inovações contemporâneas no espaço pedagógico. A autora assinala que, nos últimos tempos, este investimento em pesquisas sobre a configuração da Didática emerge nas reformas educacionais ocorridas em diferentes países da Europa, e, conseqüentemente, no Brasil também.

De maneira geral, estas reformas se referem ao sistema de formação inicial e continuada de professores e às medidas de generalização da escolarização. Na França surge a IUFM – *Instituts Universitaires de Formation de Maîtres*; em Portugal cria-se o ESE - *Escolas Superiores de Educação*, e no Brasil iniciam-se as tentativas de adaptação das mesmas reformas já ocorridas nesses espaços

através das disputas apresentadas anteriormente. “A partir de então, o *o que*, o *como*, e o *para que ensinar*, velhos temas, ressurgem diante de novos desafios: ensinar em situações concretas e em contextos inter/multiculturais” (PIMENTA, 2000, p. 20-21).

Nessa perspectiva, a construção de uma *Teoria da Didática* se efetivaria através das situações de ensino – *uma teoria prática do ensino* que integraria as diferentes abordagens das didáticas específicas e criando um *corpus teórico* específico. Fica claro que, mesmo existindo vários questionamentos e proposições sobre como seria criada esta teoria a partir do movimento prático-teórico-prático em educação e com todo alto índice de pesquisas sobre didática no Brasil<sup>69</sup>, esta continua estreitamente ligada às práticas formais em Pedagogia, pois está sempre preocupada com os resultados (ensino) de práticas ‘re-significadas’ ou mesmo ‘renovadas’.

Com o objetivo de esclarecer a relação entre Didática e Pedagogia pelo viés da *Filosofia da Diferença*, aproximam-se as suas atuações espelhadas ao conceito desenvolvido por Deleuze e Guattari, intitulado *Aparelho de Captura*. Este conceito extremamente importante faz parte das complexas análises que realizam os autores sobre as possíveis relações entre *o Estado* e a *Máquina de Guerra Nômade*. A primeira característica a ser ressaltada nestas relações é que elas sempre se dão em movimento constante de implicação mútua, a partir dos conceitos de *interioridade* e *exterioridade*.

Nessa direção, o que se torna bastante difícil é pensar a relação de exterioridade que estabelece a Máquina de Guerra em relação ao Estado. Por isso, é mais fácil perceber, compreender e vivenciar as práticas de interiorização do Estado para com as vibrantes Máquinas de Guerra do que identificar onde estas se revelam, acontecem e se manifestam. Por exemplo, quando uma criança começa a ler e escrever de uma maneira totalmente inusitada, mas a escola (instituição) exige que o profissional em ação faça a descrição-captura dos

---

<sup>69</sup> Sobre a quantidade e características de pesquisas voltadas à pesquisa da didática no Brasil entre os períodos de 1996 e 1999, conferir a obra de PIMENTA (2002, p. 103-128) intitulada “De Professores, Pesquisa e Didática”.

processos que levaram esta mesma criança a aprender, de um dia para o outro, aquilo que era um movimento experienciante da língua e das suas funções passam a ser o foco experimental da Instituição-Escola-Estado.

Assim, desta forma, se efetua a *potência de interiorização* do estado – a perpétua formação de modelos e de uniformização das experiências cotidianas (a Didática); conquanto, não se alcança a pluralidade das expressões-dinâmicas inventivas e, por isso, *exteriores* da Máquina de Guerra em sua relação com o Estado (a Pedagogia em seu estado puro).

Não basta afirmar que a máquina é exterior ao aparelho de Estado, é preciso chegar a pensar a máquina de guerra como sendo ela mesma uma pura forma de exterioridade, ao passo que o aparelho Estado constitui a forma de interioridade que tomamos habitualmente por modelo, ou segundo a qual temos o hábito de pensar. O que complica tudo é que essa potência extrínseca da Máquina de Guerra se confunde, em certas circunstâncias, a confundir-se com uma ou outras das cabeças do aparelho de Estado. (DELEUZE; GUATTARI, 2004d, p. 15)

Nessa perspectiva, entende-se que não somente há uma coexistência *externa* das formações em questão, como também uma coexistência *intrínseca* desses processos maquínicos e, por isso, chega-se à segunda característica, muito importante e derivada das primeiras, porque dá vida aos movimentos de implicação, complicação e (in)(co)existência desses dois elementos – *a potência*. Esta característica que se desenvolve, no final, como *potência de interioridade do Estado* e *potência de exterioridade da Máquina de Guerra* é importante, pois mostra que em cada processo acontecente estas diferentes potências podem se manifestar sobre formas invertidas de suas funções primeiras, quais sejam – o Estado como um aparelho de captura (que se caracteriza demarcadamente por sua *potência de apropriação*) e a Máquina de Guerra (que se expressa ilimitadamente deslizando por sua *potência de metamorfose*). Mas, no caso da atividade de cada um deles, verifica-se uma corrente modificação da função de

seus pólos-características. O Estado vai se apropriar não somente de tudo aquilo que ele consiga tomar para dentro de si, normalmente matérias definidas como um *phylum*, como também se apropria da Máquina de guerra e das características que ela contém.

[...] o *phylum* ou matéria não passa de um conteúdo comparado, homogeneizado, igualizado, ao passo que a expressão se torna forma de ressonância ou de apropriação. O aparelho de captura, operação semiológica por excelência [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2004d, p. 140).

A Máquina de Guerra é capturada devido aos seus instrumentos de polarização e seus mecanismos de *antecipação-conjuração*, que têm como base constitutiva uma *potência de transferência*, ou seja, esta potência se localiza justamente como o entre-lugar propiciador tanto dos fenômenos puros de resistência da Máquina de Guerra quanto dos processos de captura do Estado. Esse entre-lugar é o ponto de partida dos pólos captura-resistência.

Os aparelhos de captura variam de acordo com as situações espaço-temporais a que se propõem suas análises. Por exemplo, para explicar o funcionamento do Estado e suas capturas, Deleuze e Guattari propõem três aparelhos funcionantes entre si: o primeiro é a *renda*, diretamente relacionada ao proprietário e a terra, o segundo é o *lucro*, ligado ao empreiteiro e ao trabalho, e o terceiro é o *imposto*, que se refere ao banqueiro e à moeda. É por isso que se pode dizer que um aparelho de captura se constrói a partir de todas as possíveis ramificações relacionais que ele é capaz de concretizar. “O mecanismo de captura já faz parte da constituição do conjunto sobre o qual a captura se efetua” (DELEUZE; GUATTARI, 2004d, p. 142). E a questão que persiste é: por que a relação entre Didática e a Pedagogia se dá pela *captura*?

A resposta não é simples, porque ao pensar nos processos de captura tem-se em mente uma relação dual, na qual aquele que foi capturado é sempre mais fraco que o forte que o capturou; porém, a partir das proposições de Deleuze e Guattari, o que se encontra é uma configuração outra, é justamente a consonância

entre as relações potenciais de interioridade (captura-apropriação) e exterioridade (resistência-invenção) dos elementos em questão. Assim, enquanto o Estado representa um meio de interioridade da Máquina de Guerra, esta será sempre exterior ao Estado, mas também o ponto de intervenção crucial para as alternâncias de um movimento de tomada a um movimento de saída, e de outros tantos a surgir no meio deste paralelismo de co-habitações.

A captura seria, então, a essência interior do Estado, o seu modo de funcionamento básico, ele precisa se apropriar da Máquina de Guerra que, neste momento, deixa de sê-lo, porque já não está mais numa relação de exterioridade e se transforma em um dos 'braços' (Engrenagens Maquínicas), para que esta, em um determinado momento, resista à captura e (se) nomadize. O nomadizar é justamente a força de abandono do estado sedentário, é estar sempre em estado ilimitado de mistura em um grande espaço sem fronteiras.

Assim, o que ocorre na relação entre Pedagogia e Didática é a identificação de ambas com o funcionamento descrito anteriormente: há no Plano da Educação (PE) a atuação de uma Pedagogia *Menor* e flutuante que, neste mesmo plano, se encontra muitas vezes em *Estado de Captura*. Esta captura pode ocorrer tanto pelas disciplinas científicas já instituídas, que perambulam também pelo plano, como, e principalmente, pela Didática, que se encontra então como um dos braços 'fixos' da maquinaria educacional produzida pelo PE. Quando esta Pedagogia é capturada, ela se transforma na Pedagogia *Maior* ou Oficial, que é na contemporaneidade muitas vezes substituída pela Didática.

Fala-se, por exemplo, de material *didático* ou material *pedagógico*? Aí, neste exato momento, vive-se a captura desta Pedagogia *Menor*. Por isso, no processo de captura há uma linha tênue que separa o que é limite e o que está no limiar das relações. A captura vai se efetivar nesta relação entre esses dois estados. Esta Pedagogia pode ser compreendida como Máquina de Guerra quando funciona e se cria em *zonas intensivas* do PE e a Didática vem sempre a acompanhando e se configurando como um dos Aparelhos de Captura em ação dentro deste Plano. A Pedagogia é sempre exterior à Didática, porque vai acontecer sempre como seu

*Fora* e esta, por sua vez, vai existir em constante efetuação de sua captura, interiorizando-a para poder se auto-afirmar e existir.

Nessa direção, é importante sublinhar que esta relação dentro-fora também faz consonância com o par Identidades-Diferenças, que surge muito fortemente com a emergência da Didática e do Ensino. Se a figura do Pedagogo era encontrada sem grandes problemas na Grécia antiga em função de seu pouco ameaçamento (afinal, ele era um escravo que encaminhava as crianças aos seus ‘professores’<sup>70</sup> reconhecidos e legitimados por e a favor da elite), hoje não é isso que acontece. O Pedagogo ameaça e se sente ameaçado pelos professores, há uma relação de poder e disputa delineada<sup>71</sup>. O problema é que, enquanto a mesmidade (professor) não se sentia atacada pela diferença (pedagogo), tudo funcionava aparentemente bem; depois que a ameaça se explicita, criam-se então, a partir da Didática e do Ensino, disputas infundáveis.

À medida que continuemos com esta análise e que possamos ver em seguida que ali se reitera duas vezes a questão do mesmo e do diferente, poderemos entender que a expressão *duas coisas diferentes não podem estar no mesmo lugar* pode significar que a diferença das coisas torna impossível a mesmidade do lugar. E que a outra expressão *uma coisa pode estar em dois lugares ao mesmo tempo* parece aludir ao fato de que a mesmidade das coisas proíbe, elimina, a diferença. Em cada uma dessas expressões os termos *mesmidade* e *diferença* referem-se ao idêntico e ao diferente como a ordens dissímeis; e ao mesmo tempo supõe, justamente, uma realidade, a realidade do mesmo do tempo. A mesmidade que proíbe a diferença. A diferença que a torna lei da mesmidade impossível. (SKLIAR, 2003, p.38-39)

---

<sup>70</sup> A educação grega foi se tornando complexa ao longo do tempo e os *Paidagogos* (*pais, paidós*, “criança”; *agogós*, “que conduz”) já não levavam mais as crianças aos lugares específicos da educação, por exemplo, à *palaistra*, “palestra” para praticar os exercícios físicos, ao *citarista*, professor de cítara, ao *grammata* e ou *didasko*, “gramático” para as aulas de leitura e escrita, mas levava para os *Enkiklios* (*ενκυκλος*), que em nosso vocábulo significa “enciclopédia” e, portanto, era o responsável pela educação integral da criança, compreendendo, além das disciplinas já citadas, a aritmética, geometria, astronomia, entre outras (cf. ARANHA, 2006, p.65).

<sup>71</sup> Sobre esta relação de ‘disputa’ e relações de poder entre Professores e Pedagogos conferir o artigo de Houssaye (2004) intitulado ‘Pedagogia, justiça por uma causa perdida?’.

O que inquieta, então, não é que num determinado momento histórico a figura do professor como responsável único e direto pelo ensino e pela didática foi 'substituído' pelo Pedagogo, mas aquilo que uma prática de ensino e da didática, propriamente dita, figura através desta 'invasão' na cena educativa; porque, mesmo que ele surgisse como elemento da 'diferença' e que por isso ainda hoje cause tanta polêmica, tende-se a afirmá-lo com grande força como mais uma das muitas imagens da mesmidade. Uma imagem em conflito, embaçada, embaralhada, sem foco, mas ainda sim, uma imagem que vai movimentar as relações saber-poder até então.

#### **2.4. O que expressa a Imagem Identitária Social?**

No bojo destas propostas-ações reais, constata-se que as reflexões sustentadoras da Pedagogia como uma *Prática Social* encontram-se afundadas nas temáticas concernentes às relações existentes entre os agentes sociais e os sistemas institucionais também 'vítimas' dos diversos enquadramentos das atividades científicas e que vão encontrar na construção dos valores e das culturas os pontos principais e básicos da construção dessas *Imagens Identitárias Socialmente* reconhecidas.

Nesse sentido, assim como a *Imagem Identitária Científica*, a proposta *Imagética Identitária* nascida desses empenhos sociais aprisiona e enreda a Pedagogia em suas complexas tramas político-culturais, impedindo que esta se manifeste e produza conhecimentos genuinamente pedagógicos, porque estes, quando se apresentam, estão acoplados à docência ou às especialidades científicas. O problema que a vontade de identidade social imputa é precisamente a de não saber lidar com os agenciamentos (multiplicidades) próprios da atuação de uma Pedagogia *Menor*.

Nesta direção, há quem acredite e aposte, de maneira bem fundamentada teoricamente e articulada na prática, nas possibilidades de atuação desta Pedagogia. Para que isso se realize, é vital se compreender, por dentro, as lógicas

soberanas daquele que *explica*, ou melhor dizendo, acredita que *ensina*.

[...] é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo [...]. Compreender é o que a criança não pode fazer sem as explicações fornecidas, em certa ordem progressiva, por um mestre. (RANCIÈRE, 2004, p.23)

Há que se entender que não é a criança que precisa de um mestre, mas é este mestre que precisa da criança para continuar se mantendo como mestre e por isso fica tão difícil, para não dizer impossível, que as aprendizagens sejam compreendidas através e na experiência, porque a experiência é aquilo que nos tira do lugar de certeza, nos invade, nos move e mobiliza. Portanto, o que se entende como aprendizagem, na verdade, é compreensão, a compreensão que continua precisando estar aprisionada e acoplada à lógica do controle, das teorizações, do sedentarismo e de um conteúdo e seus resultados. A aprendizagem é livre, pois é da ordem da experiência e do acontecimento.

Para pensar sobre como se opera essa identidade social, volta-se a atenção para o que Deleuze e Guattari apresentam como sendo um *agenciamento* - um agenciamento comporta dois segmentos, um de *conteúdo* e outro de *expressão*. O primeiro é o Agenciamento Maquínico de Desejo e o segundo é o Agenciamento Coletivo de Enunciação. Os dois segmentos se imbricam, estão em direta ligação. O funcionamento-conteúdo, o desejo-conteúdo (a mistura de corpos) está sempre diagonalizando a expressão, as singularidades expressivas (o coletivo de enunciação).

Ora, um agenciamento qualquer comporta necessariamente, tanto as linhas de segmentaridade dura e binária, quanto linhas moleculares, ou linhas de borda, de fuga ou de declive. Os dispositivos de poder não nos parece exatamente constitutivos dos

agenciamentos, e sim que fazem parte deles em uma dimensão sobre a qual todo agenciamento pode cair ou se curvar. (DELEUZE; PARNET, 1998, p.153)

O conceito de *agenciamento* refere-se às instituições fortemente territorializadas e, estamos na presença de um, quando se pode identificar e descrever o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondente. No caso da *Imagem Identitária* construída socialmente, vive-se um agenciamento maquínico sendo operado a cada tentativa de modelação Imagética Identitária da profissão. Há duas expressões de agenciamento: o molar e o molecular.

No território da prática social, demonstra-se o funcionamento do agenciamento molar em que se separa de forma extremamente demarcada o conteúdo (a identificação profissional) da expressão (como pode se manifestar a partir dos encontros que estabelece); a expressão necessariamente aparece *em função* do conteúdo. No agenciamento molecular não há sujeito, é imanência pura, e o conteúdo é *arrastado pela expressão*. O molar está para as intenções, assim como o molecular está para as enunciações. Ambos os processos não operam através de um princípio lógico de contradição, por isso há esperança de que dentro do território da prática social possa emergir uma outra expressão-manifestação da Pedagogia. Do molar pode nascer um molecular e neste também pode se instaurar o molar.

Isso porque a máquina é desejo, não que o desejo seja desejo da máquina na máquina, e de construir uma nova engrenagem ao lado da engrenagem precedente, indefinidamente, mesmo que essas engrenagens tenham ar de se oporem, ou de funcionarem de maneira discordante. O que forma a máquina, para falar claramente, são as conexões, todas as conexões que conduzem à sua desmontagem. (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.119)

Nas obras conjuntas de Deleuze e Guattari, encontram-se muitos conceitos que têm a mesma significância ou funcionalidade, como na obra sobre Kafka o

conceito de *Agenciamento* substitui o de *Máquinas Desejantes* presente na obra o *Anti-Édipo*. O desejo é máquina, é encontro, é acontecimental, é funcionamento, diferentemente de um desejo entendido como carência, como falta e funcionante como necessidade do encontro (Édipo = estriamento de espaços). “O desejo é fundamentalmente polívoco e sua polivocidade faz dele um único e mesmo desejo que banha tudo”. (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 85). Assim, se o desejo é produção, o ‘agenciamento-desejo’ é maquínico e, portanto, *produção*.

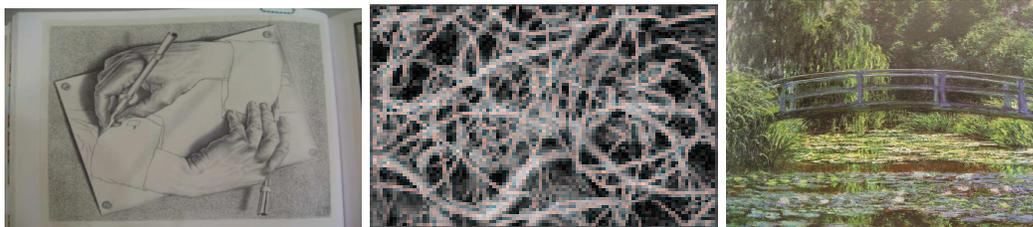
Contudo, este contexto descrito faz relação com a problemática da produção de novos enunciados, enunciados coletivos que não estejam sujeitados. Essa não-sujeição pode ser encontrada a partir da articulação entre o celibatário (singularidade – atual) e o povo (coletividade – virtual), ambos reais. São as produções dos celibatários ou singularidades artísticas que atualizam a virtualidade dos coletivos, ambos reais, são peças/engrenagens da máquina agenciamento.

A máquina abstrata (virtualidade) corresponde ao campo social, o coletivo, e o agenciamento maquínico, ao concreto (atual), que corresponde às singularidades em curso, ou seja, o celibatário. Os corpos desejantes são intensidades produzidas no processo, que estão inscritas nas conexões e polivocidades da máquina-cena como máquina desejo. “O agenciamento não tem somente duas faces. De um lado, ele é segmentário, estendendo-se sobre vários segmentos contíguos, ou se dividindo em segmentos que são por sua vez agenciamentos” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 124).

Assim, três são os elementos que (se) agenciam e formam a máquina: a) campo de justiça contra a lei transcendente; b) a linha contínua de fuga contra a segmentaridade de blocos; c) as duas grandes pontas de desterritorialização. Estes elementos são, em parte, responsáveis por quatro tipos de agenciamentos descritos na obra de Kafka: o primeiro refere-se ao agenciamento-cartas, o segundo de tornar-se animal, o terceiro de tornar-se feminino e o quarto e último, o agenciamento celibatário ou máquina artística de minoria. Este quarto, chamado de *Função K*, remete às construções-criações de alguém que não é sujeito,

falando em nome de muitos. Não se instaura uma discursividade que vira lei, mas há a expressão pura dos desejos maquínicos expressantes na esfera social. Este último agenciamento, esta última função, que se encontra sempre em co-habitações com outras plurais funções, dá pistas sobre um funcionamento singular da Pedagogia, fora da *Imagem Identitária* socialmente exigida. Por isso, a expressão desta maquinaria *Social* é justamente de uma alternância entre dois pólos: um, o sócio-cultural da Pedagogia (que encontra na construção de valores modelizados e representativos suas bases apropriativas – Didáticas e Disciplinas científicas) e outro, o que faz da existência expressiva desses elementos a afirmação de suas *Diferenças*.

## FUGA IMAGÉTICA IDENTITÁRIA II – A PEDAGOGIA COMO UM SABER TRANSVERSAL E SINGULAR



Para compreender como se traça-desenha esta segunda *linha de fuga*, faz-se necessário discorrer sobre os dois conceitos que puxam a Pedagogia para fora do território da prática social, são eles: o *saber transversal* e a *singularização da subjetividade*.

O primeiro conceito foi um pouco desenvolvido no primeiro território quando se tratou da Ciência e de suas ramificações. Contudo, retomando-o a partir de Foucault, lança-se em direção a ele a potência da transversalidade. Para conceituar *Saber*, Foucault passa pelas instâncias disciplinares e discursivas até chegar à explicitação de seu funcionamento.

Na perspectiva foucaultiana, o saber é definido pelas delimitações e relações entre quatro características. A *primeira* relação é aquela da qual se pode falar em uma prática discursiva, ou seja, o domínio dos objetos; a *segunda* se refere às posições subjetivas, ou melhor, aos espaços em que o sujeito pode se colocar para falar dos objetos; a *terceira* concerne ao campo de coordenação e subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, são definidos, se aplicam e se metamorfoseiam; a *quarta* e, última, se liga às possibilidades de utilização e de apropriação dos discursos. Nesse sentido, a partir dessas qualidades funcionantes, o saber se forma como um conjunto de elementos (objetos, formulações variadas, conceitos e eleições teóricas) que se formam através de uma precisa positividade em um campo específico de formação discursiva. Uma característica importante do saber é que ele não se configura como uma somatória de conhecimentos, porque estes, em sua maioria, têm sempre a valoração de ‘verdadeiros’ ou ‘falsos’.

Diferentemente da imobilidade de um conhecimento, o saber se apresenta móvel, flexível, disperso e muitas vezes contraditório e incoerente. Mas justamente por essas características é que ele se torna potente, por não se deixar capturar. Esta é qualidade comum à aparição-expressão da Pedagogia hoje, por isso o entendimento de que ela se configura na contemporaneidade como um saber.

Com relação à Pedagogia retomam-se as características articulando-as com suas atuais manifestações:

1. Há um domínio dos objetos de estudos e pesquisas da Pedagogia, por isso ela é hoje o foco de debates e da constante movimentação de práticas discursivas;
2. Este foi o território que exemplificou justamente as posições subjetivas e sociais com relação à Pedagogia como saber - o saber explorado por diferentes demarcações teóricas;
3. A partir da dinâmica de demarcação subjetiva com relação ao saber é que se coordenam e manifestam os enunciados produzindo conceitos específicos que vão de se metamorfoseando de acordo com suas exposições-aplicações;
4. Por último, todas as manifestações discursivas sobre a Pedagogia apresentadas (Pedagogia científica e Pedagogia e Docência amalgamadas) nos dois territórios subseqüentes mostram o funcionamento de apropriação discursiva referendando esta quarta característica.

E como seria esta caracterização da Pedagogia como um saber transversal? Como se dá este processo de transversalidade? Sobre o processo de atravessar e/ou de transversalizar utilizamos uma cena da duas obras subseqüentes de Lewis Carrol – “As aventuras de Alice no país das maravilhas” e “Alice através do espelho” – na qual a menina Alice castiga sua gata Kitty, suspendendo-a diante de um espelho para que esta pudesse se ver, se enxergar e ao se perceber, sentisse o quão horrível era sua rabugentice. Já no momento seguinte, a gata é questionada pela menina sobre ser atirada para dentro da ‘casa do espelho’. Nesse momento de questionamento, desenrola-se toda uma dinâmica de pensamento de Alice acerca de como seria esta casa e é justamente a partir dessa “viagem no mesmo lugar” que se realiza um processo de “transposição”

entre o movimento de Alice e aquilo que a Pedagogia concretizaria – a aventura de pensamento. Para Alice, o espelho deixa de ser espelho e torna-se uma gaze, uma espécie de névoa prateada que facilita seu atravessamento por ele e, conseqüentemente, sua entrada na casa.

Quando atravessa, no processo de desbravamento do espaço, Alice se potencializa, pensando que as outras pessoas, quando a virem do outro lado espelho, não poderão pegá-la e lança mão de sua invisibilidade na casa para o seu processo de exploração desse outro mundo que está sempre em relação/diálogo com o seu mundo anterior. Nesse movimento de transposição entre Alice e a Pedagogia, surge o questionamento sobre alguns aspectos que dificultam, ou melhor, impedem a Pedagogia de realizar esse mergulho atrevido através do espelho. Como se daria, então, a transversalidade em Pedagogia e como se configuraria esse atrevimento da Pedagogia?

Acredita-se que o grande impasse encontra-se no próprio campo da Educação, que utiliza essa névoa como fronteira, limite, cercas, grades. Não é possível compactuar com essa *linha dura* que separa coisas e pessoas, saberes e fazeres, Ciência e Ciências. O ato de atravessar é também o de se localizar e sentir, não de produzir sentido, mas (se) produzir no sentido, no próprio acontecimento quando se efetua. A habitação sempre temporária e provisória dos espaços prático-teóricos traz no seu interior uma dinâmica expressiva muito própria que invariavelmente vai resignificando e reelaborando o *estar* do profissional e da própria Pedagogia.

Se assim o é, que dificuldade é essa de lidar com esse imaterial, transitar por ele, até mesmo ultrapassá-lo, buscando o que tem do outro lado? Ainda que essa travessia seja marcada pela invisibilidade, como no caso de Alice, aposta-se na realização de inúmeros feitos a partir dessa condição. Nesse sentido, há que se compreender que nesse processo de subjetivação as singularidades se interconectam a um coletivo e este, por sua vez, se singulariza num movimento plural, aberto e dinâmico. Nessa direção nos diz Gallo: “[...] as singularidades desenvolvem devires que implicam hecceidades. Não há sujeitos, não há objetos,

não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individualizações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também.” (GALLO, 2003, p.84). Quando se alega que a Pedagogia deve ser entendida como um saber, na verdade, chama-se a atenção para um conceito (saber/saberes) que amplia as suas possibilidades de produção, criação e expressão.

Para abordar a *transversalidade* se faz necessária a compreensão do que é *segmentaridade*, que foi uma noção construída pelos etnólogos com o intuito de compreenderem as sociedades “primitivas” que não possuíam um aparelho de Estado com todo aparato controlador que ele tem. É importante ressaltar que a segmentaridade a partir de três dinâmicas distintas (binária, circular e linear) que se alternam em suas expressões.

Posteriormente, contata-se a sua característica flexível no que se refere à convivência de dois prismas, um que se define a partir de um código polívoco e outro que tem como base constitutiva uma territorialidade, isso porque, para os autores, é importante ressaltar que não há oposição entre segmentário e central, ou seja, tudo aquilo que é centralizado só o é em função de suas divisões e estas estão sempre em perspectiva com aquilo que a centraliza. Por isso se faz a distinção entre esses tipos de segmentaridade (duras, flexíveis-circulares e lineares).

Enquanto a primeira pode ser percebida através das oposições binárias, a segunda se manifesta pela circularidade tipicamente flexível dos elementos envolvidos, e a terceira pela identificação homogênea dos segmentos. Contudo, a segmentaridade é vivida a partir de dois pólos, o duro e o flexível (a segmentaridade molar e a segmentaridade molecular).

Se elas se distinguem, é porque não têm os mesmos termos, nem as mesmas correlações, nem a mesma natureza, nem o mesmo tipo de multiplicidade. Mas se são inseparáveis, é porque co-existem, passam uma para outra, segundo diferentes figuras como nos primitivos ou em nós – mas sempre uma pressupondo a outra. (DELEUZE; GUATTARI, 2004b, p. 94)

Por isso, compreender a Pedagogia como um saber que se manifesta *transversalmente* é uma política. Uma política que se manifesta de forma micro, no cotidiano, nas brechas. A transversalidade surge com o paradigma rizomático, portanto, ela opera através dos deslizos sem-direção, pelos fluxos intensivos próprios de sua (in)constituição. A transversalidade rompe com as barreiras da segmentaridade dura, com a hierarquização e disciplinarização típicas na/da constituição do conhecimento. Não há contradição em si mesma, mas co-habitação ilimitada da diferença, dos modos distintos do movimento-mundo. “Diz-se erroneamente (sobretudo no marxismo) que uma sociedade se define por suas contradições. [...] Do ponto de vista da micropolítica, uma sociedade se define por suas linhas de fuga, que são moleculares”. (DELEUZE; GUATTARI, 2004b, p. 90).

As variações contínuas que (se)estabelecem (n)a relação entre o molar e o molecular é o que importam à Pedagogia, pois são estas variações que caracterizam sua impossibilidade potencial de territorializar-se por tempos determinados. Toda territorialização que passa este saber é sempre expelida, é continuamente desterritorializada por sua característica transversal, ou melhor, pela manifestação de sua segmentaridade flexível.

Nessa direção é que encontramos a segunda característica: *a singularização de sua subjetividade*. É fato que a subjetividade dura (estatal- capitalística) só existe em relação a uma subjetividade flexível (singular). Contudo, quando se atesta nas plurais manifestações do Saber Pedagogia que ele não se transforma em disciplina e, muito menos, se encaixa numa prática social (seja ela discursiva ou de outra natureza), percebe-se sua singularidade, ou melhor, seu devir singular. Em tese a Pedagogia não poderia ser caracterizada como um saber menor, um saber sujeitado, por conta das metamorfoses pelas quais passa. Na maioria das vezes, essas metamorfoses param e a territorializam. Porém, não se tem no registro social nenhuma definição clara do que seja esta prática-teórica, este Saber Pedagogia, a não ser a necessidade de identificá-lo nos territórios trabalhados até então.

Este movimento de identificação tem se mostrado bastante oscilante e é por esta qualidade é que a Pedagogia (se) subjetiva singularmente. A singularidade ou o processo de singularização não se remete ao indivíduo, porque, enquanto o indivíduo é modelizado, serializado e capturado através da política de individuação da subjetividade, o movimento de sua singularização ocorre quando se articula, associa e junta distintas características originariamente plurais.

As expressões singulares podem ser observadas a partir das micropolíticas trabalhadas anteriormente, pois todo movimento de singularização é aquele que necessariamente vai decepcionar e ao mesmo tempo desmontar os mecanismos de interiorização dos valores identitários-representativos. A singularização se dá através das revoluções moleculares. “A revolução molecular consiste em produzir as condições não só de uma vida coletiva, mas também da encarnação da vida para si próprio, tanto no campo material quanto no campo subjetivo” (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 55). É por isso que a revolução molecular diz respeito a todos os níveis (intrapessoal, pessoal e interpessoal). Tudo está em jogo, tudo flui, tudo (se) constitui ao mesmo tempo em que é constituído por alguma coisa-mundo ou alguém.

Seria interessante pensar na Pedagogia-atrevida, na Pedagogia que se atreve, que se joga, que se atira na direção de uma singularização a partir de seus movimentos transversais, se a operação continua sendo vertical (a Pedagogia e as Ciências auxiliares e/ou da educação) ou mesmo horizontal (a docência e/ou a pesquisa). Se todo este seu processo de singularização subjetiva não se realiza, em contrapartida, pelo viés transversal-rizomático, é porque este saber, ao se expressar e manifestar suas plurais articulações e produções, (se) singulariza, inventando e criando, portanto, resistindo. A singularidade não é individual e nem pessoal, ela é fluxo contínuo (se) unificando.

O que não é nem individual e nem pessoal, ao contrário, são as emissões de singularidades enquanto se fazem sobre uma superfície inconsciente e gozam de um princípio móvel imanente

de auto-unificação por distribuição nômade<sup>72</sup>, que se distingue radicalmente das distribuições fixas e sedentárias como condições das sínteses de consciência. As singularidades são verdadeiros acontecimentos transcendentais: o que Ferlinghetti chama de “a quarta pessoa do singular. (DELEUZE, 2003, p. 105)

A tentativa de afirmar e conceber a Pedagogia como um saber singular e, por isso, legítimo, destoa totalmente de algumas propostas contemporâneas que vêm na necessidade de fazê-la pertencer a um lócus “privilegiado” de produção – o científico ou o social – a sua real legitimação. Em contrapartida, investe-se em uma outra leitura, a da expressividade singular deste saber. No entanto, verifica-se que, para além desta divisão tradicional existente entre aqueles que pensam a Pedagogia e aqueles que a vivem, de fato, em seu saber-fazer-criar cotidiano, torna-se imprescindível a vontade de tomá-la singularmente. Ressalta-se que o singular nada tem a ver com o específico que é limitado e fechado. O singular tem a ver com as brechas e com as expressões puras que estão diretamente relacionadas com um desejo-máquina do coletivo.

A singularidade se manifesta através de séries *heterogêneas* que se unificam a partir de um *elemento paradoxal* e se passa/se manifesta numa *superfície*, pelas bordas. Estas três qualidades imprescindíveis da singularidade são encontradas quando a Pedagogia não se deixa funcionar através dos territórios construídos e se desterritorializa via experiências problemáticas dos corpos deslizantes na cena pedagógica. Por isso, a definição *docente* para o Pedagogo mata toda a possibilidade de criação-invenção de problemas, há um território que fixa sua prática e o impede de fugir. O Pedagogo, ou melhor, o celibatário, que usa e se deixa ser usado pela Pedagogia, age por um coletivo, por isso ambos (se)singularizam.

[...] o pedagogo é antes de mais nada um prático-teórico da ação educativa. O pedagogo é aquele que procura conjurar a teoria e prática a partir de sua própria ação. É nessa produção específica da relação teoria-prática em educação que se origina, se cria, se

---

<sup>72</sup> Grifo do autor.

inventiva e se renova a pedagogia. Por definição, o pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele fica entre os dois, ele é o entremeio. É essa fenda que permite a produção pedagógica. (HOUSSAYE, 2004, p.10)

Com isso, torna-se fundamental a compreensão desse movimento descrito que faz da Pedagogia um saber singular, porque é um saber que não se desenha sem uma prática, mas ao mesmo tempo, esta mesma prática é caracterizada através das dinâmicas teóricas e discursivas que a formam. Reside, portanto, neste *locus* interativo-criativo, a subjetividade singular proveniente de infindáveis acontecimentos, que se fazem possíveis através da característica transversal e de atravessamento com outros saberes e ou disciplinas.

No texto de Jean Houssaye, citado anteriormente, há uma apresentação dos pontos fulcrais dos desentendimentos entre Professores e Pedagogos que acabam gerando essa necessidade territorial, ou seja, uma falta de afetamento e sensibilidade para experienciar *diferenças*. São apresentadas duas teses centrais: a primeira é de que 'Professores não gostam de Pedagogos' e a segunda é a de que, inversamente, os Pedagogos não gostam de Professores.

A primeira tese sustenta que a Pedagogia é limitada porque seria impossível levar em conta todas as variáveis de uma situação educativa, portanto, todas as teorias construídas pelos Pedagogos são insatisfatórias e limitadas. A partir desta afirmação, percebe-se um desconforto por parte dos Professores nos encontros com os Pedagogos, quando têm que realizar a articulação prática-teórica típica da Pedagogia.

Os professores (se) encarnam aí como simples reprodutores de práticas descritas e criadas pelos Pedagogos, práticas que para eles são limitadas, porque somente eles teriam o controle dos desvios cotidianos. Já a segunda tese sustenta que os Professores são detestáveis, porque carregam quatro características que impedem o desenvolvimento de seu trabalho de forma inventiva, são elas: a imobilidade do professor, a desafeição pelo saber pedagógico, a desafeição pelas crianças e por si mesmo. Tais características seriam, então, o veneno para a

prática docente, pois a primeira estaria diretamente relacionada com a versatilidade e flexibilidade imprescindíveis para o auto-afetamento e dos educandos também; a segunda seria o nutrimento para sua prática, ou seja, estudar e pesquisar como bases de suas construções; e a terceira e a quarta seriam o fruto de um trabalho que, ao invés de ser construtivo, seria totalmente mecânico.

Assim, dentro desse quadro de dicotomizações profissionais, se percebe mais algumas das muitas razões que dificultam a dinâmica singular e transversal da Pedagogia. Se de um lado temos a prática docente como ponto de partida para as expressões singulares, do outro temos o Pedagogo (que seria aqui também um professor) com suas ferramentas práticas-teóricas indo ao encontro de um objetivo comum – *a aprendizagem*. E como foi visto, este elemento comum e norteador da Pedagogia nada tem a ver com a instrução e ensino (necessariamente), mas com as inquietudes próprias na/das relações em jogo.

Na verdade, este desentendimento não é um desentendimento real, mas uma péssima representação social do conflito construído entre as *expressões puras* e as *representações necessárias*. As expressões concernem às experimentações cotidianas, as desterritorializações, elas são a micropolítica, e as representações se referem às instituições marcadamente territorializadas, são a macropolítica. Estas instâncias se encontram num ponto comum, num entre-lugar, no lugar da aprendizagem.

A aprendizagem se efetua assim, sempre de forma turbilhonar, sempre retornando na e pela diferença, porque nunca se experiencia e se aprende a mesma coisa da mesma maneira, porque se ensaia mil vezes a mesma peça de teatro e a cada cena se está com uma postura diferente, porque é assim que uma criança desliza sempre entre os lugares instituídos do conhecimento, porque o conhecer para ela é sempre um movimento ilimitadamente sem paradas e, por estes tantos porquês, a aprendizagem é sempre incorporal-acontecimental: quando se torna corpo já não é mais aprendizagem e sim compreensão.

Nada aprendemos com aquele que diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. Em outros termos, não há ideomotricidade, mas somente sensório-motricidade.(...) Aprender é constituir este espaço do encontro com signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça. Há sempre imagens de morte na aprendizagem, graças à heterogeneidade que ela desenvolve, aos limites do espaço que ela cria. (DELEUZE, 2006, p.48)

Assim é que se realizam os processos de subjetivação singular e não de forma(ta)ção, pela superfície. Como no decorrer da vida tudo aquilo que se encontra na superfície, a pele, por exemplo, é vista como algo menor, nada diferencial, o que vai importar é tudo aquilo que se encontra nas profundezas, o que é dolorido, é o reino do pesadume, e este é o nosso mais mortal inimigo e o grande perigo que ronda os tempos atuais – perceber/sentir que morrer não dói e que aprender é estar sempre morrendo e (re)nascendo no instante mesmo que se foi, em um exercício fundamental de (auto)preservação. “Quando o fundo emerge à superfície, o rosto humano se decompõe neste espelho em que tanto o indeterminado quanto as determinações vêm confundir-se numa só determinação que ‘estabelece’ a diferença.” (DELEUZE, 2006, p.56).

A importância da violência dos/nos movimentos de aprendizagem concerne aos momentos que estes retiram a todos os envolvidos de um certo comodismo da verdade, das certezas cotidianas, da constante corroboração em relação ao bom senso e aos senso comum. Em contrapartida, é a partir da experiência solitária, dos encontros-acontecimentos em zonas puramente intensivas de um cotidiano, que surgem as possibilidades reais do olhar desde dentro, um olhar que faz contíguo o dentro e o fora, um olhar-dobra<sup>73</sup>, o olhar-criação, pois a repetição no uso do conector (aprendizagem) é sempre diferente e se constitui em arte-repetição – é uma ação, uma conduta em relação a algo singular e único, sem

---

<sup>73</sup> A dobra refere-se ao movimento de fluidez, assim, um olhar fluido que vai ao infinito, mas retorna de maneira extremamente reduzida (o detalhe que nos passa despercebido) e que cria um mundo. “Dobrar-desdobrar já não significa simplesmente tender-distender, contrair-dilatar, mas envolver-desenvolver, involuir-evoluir. O organismo define-se pela sua capacidade de dobrar suas próprias partes ao infinito e desdobrá-las não ao infinito, mas até o grau de desenvolvimento consignado à espécie. [...]. (cf. DELEUZE, 2007, p. 22-23).

semelhante ou equivalente. Como conduta externa, talvez seja o que ecoa de uma vibração mais secreta, de uma repetição mais profunda no singular, interior, que a anima. É a universalização do singular e não a generalidade do particular. A aprendizagem vai contra a lei, é uma potência que se afirma contra o conteúdo equivalente e a forma semelhante da lei. É nesse sentido que a diferença e a repetição vividas-experimentadas através da aprendizagem (elemento que une Docência e Pedagogia distintamente) são os dois poderes da essência, ou seja, da arte, as expressões artísticas sempre retornam diferentemente.

O que se verifica, quando se abordam os processos de constituição da Pedagogia ao longo da história, é uma imagem sedentarizada, uma imagem-representação, não há retorno distintivo à Pedagogia, mas uma conhecida imagem carregada da potência do Idêntico em que o aprendiz se apresenta, quase sempre, numa relativa passividade e o pedagogo como o ativo-mediador de todas as supostas criações. Ainda que existam meios, técnicas e metodologias retiradas das mais distintas áreas para dar conta do desenvolvimento de uma postura ativa do educando nos processos de ensino, o que se encontra são as mais variadas formas de maquiagem o controle pré-existente no processo. Este controle advém de um senso comum pedagógico que insiste em apostar numa imagem totalmente ilusória de 'aluno ideal' e o preço que se paga em prol da busca desenfreada por tal imagem é a contínua morte da criação.

Nesse sentido, Hélio Rebello demonstra a importância da diferença nos movimentos de aprendizagem, quando comenta em um de seus textos sobre a importância para Deleuze que existissem em seus cursos aprendizes diferenciais que fugiam à imagem esperada.

Deleuze esquiva-se desse tipo de aluno e da imagem do professor a ele ligada, pois em se tratando de ensino, as reações imediatas são, mais provavelmente, indícios de que o circuito do senso comum se retroalimenta e se efetiva com o afã inócuo do participacionismo. (REBELLO, 2007, p.4)

Ainda no contexto da compreensão da Pedagogia como um *Saber Singular* e *Transversal*, encontra-se um posicionamento muito significativo quando Michel Fabre questiona: *existem saberes pedagógicos?* Com o intuito de reafirmar a importância de não reduzir a Pedagogia a uma prática reflexiva que produziria, então, somente *saberes de ação, saberes de experiência* ou mesmo um *savoir-faire*, que a faria retornar para a velha oposição entre teoria e prática já questionada anteriormente, defende-se que a Pedagogia se localiza em espaço *intermediário* entre as teorias científicas e as reflexões em ação. Um saber pedagógico se desenvolve, então, a partir de uma experiência, é um saber *de experiência*: “[...] um saber de quem resolveu um problema passando por uma prova.” (FABRE, 2004, p. 107).

É por isso que um saber pedagógico está sempre em relação a um problema pedagógico, um obstáculo que se cria nos mais variados encontros cotidianos, mas que subentende um sofrimento e uma violência para ser resolvido. Assim se efetua o *acontecimento pedagógico* – encontro de forças, vibrações em ações, cérebros e corpos em conjunção, objetivando percorrer diferentes linhas problematológicas e estabelecendo possíveis conexões que levarão à des-re-montagem do problema em questão.

Se o problema pedagógico surge em um horizonte que é evidente, o ‘momento pedagógico’ acontece quando o professor<sup>74</sup> recusa todo subterfúgio (a indocilidade, a incultura dos alunos, suas desmotivações, até mesmo a inércia do sistema), para abraçar a situação tal como ela é, os alunos tal como eles são. (FABRE, 2004, p. 109)

A partir daí vão surgir saberes múltiplos dentro de espaços heterogêneos e por isso pode se criar então o que o autor vai nomear de *Teses de Pedagogia*, que são justamente os trabalhos nascidos das ações cotidianas, mas que demandam

---

<sup>74</sup> Michel Fabre utiliza a nomenclatura ‘professor’, mas dentro das questões colocadas e sustentadas constata-se que neste momento este mesmo profissional, deixa de ser professor, aquele com o objetivo de ensinar para experienciar uma Pedagogia *minoritária*, que permite que ele se solte das amarras da maioria na qual é e está enredado.

mudanças de postura e de mentalidade, mudança na forma de pensar e fazer funcionar a Pedagogia. E a primeira grande mudança está na maneira como se encara uma problemática pedagógica – não mais a preocupação com a relação entre teoria e prática como antes, mas a constante inquietação diante da realidade plural e em movimento dos mundos encontrados no interior de um espaço pedagógico.

A teoria vai surgir na medida em que há uma agitação dos lugares fixados pela tradição pedagógica. No momento mesmo desta agitação a teoria se faz acontecimento juntamente com a experiência desta ação não-proposital e não-intencional, produzindo, a partir da singularidade da experiência, outros tipos de saberes. Estes saberes são normalmente balizados por algum tipo de rigor, são eles: *rigor da experimentação pragmática*, *rigor do projeto político* e *rigor dos saberes hermenêuticos ou críticos*. Mas o trabalho pedagógico, embora procedente de uma experiência singular, produz, ele também, um saber que extravasa o aqui e o agora. Ele fornece modelos de inteligibilidade (e não somente modelos para seguir).

Assim, para FABRE (2004, p. 118), os saberes pedagógicos são formados quando a Pedagogia, como uma problemática axiológica, teoriza uma experiência que foi pensada a partir do *duplo signo* do problema e da prova. A Pedagogia, nesse sentido, é, não somente, um *saber* na perspectiva foucaultiana, como já se viu, mas também produtora de saberes outros, *saberes de experiências*, que são experimentados, formando, então, as “Teses de Pedagogia”. Estas, mesmo estando em espaços científicos, onde a Pedagogia” é sempre capturada e confundida, se caracterizam como a resistência desta própria Pedagogia pelas vias do *Social*. Uma tese que será desenvolvida, apresentada e difundida em um meio socialmente reconhecido e legitimado, criando, assim, possibilidades, dentro da máquina representativa da educação, para/de expressões singulares e plurais do funcionamento desta mesma Pedagogia.

## OS TRAÇADOS NÔMADES DA PEDAGOGIA



### 3. E SE AS IMAGENS IDENTITÁRIAS SÃO EMBARALHADAS?

*A interface. O elo-perdido com o 'baque-solto'  
O vaivém da lançadeira, da barca da Cantareira,  
da máquina do tempo que é surda e pontual.  
Sou o cachimbo sobre as águas que une portos.  
Sou a ilha cercada de pontes por todos os lados.*

LENINE

Por que embaralhar essas *Imagens Identitárias*?

Porque foi constatado, durante todo o percurso recorrido, que essas *Imagens Identitárias* estão dentro de um quadro representativo e passaram por distintas capturas, permanecendo, dessa forma, sedentarizadas. O que se esboçou até aqui foi uma Pedagogia que se apresenta como objeto 'capturado' da ciência, da história e de uma dada cultura manifestada em um corpo social. Entretanto, de outra maneira, o que se pretende, então, é desfazer este quadro representativo da Pedagogia, embaralhando suas *Imagens Identitárias* para mostrar sua *potência de metamorfose*, sempre relacionada com suas manifestações experienciantes e intensivas advindas, de suas zonas diferenciais.

A importância do embaralhamento é que ele tem a ver com a entrada de outras sensações em jogo. A escuta, a visão, o tato, entre tantas outras que vão entrar em sincronia – as imagens que, quando embaralhadas, deixam de ser Imagens propriamente ditas para serem qualquer outra coisa que se queira. Num espaço ínfimo do que um dia estas imagens foram, entram em cena suas forças-potências, as *Imagens* são também aquilo que elas se tornam, como devêm, como (se) criam em si mesmas, por si mesmas.

Está em jogo, então, a possibilidade da criação, de outras miradas-escutas-sensações fora de um corpo idêntido-imagético, mas devindo, desta forma, concretas as forças invisíveis que este mesmo corpo não abarca. Quando se realiza um passeio pelas dobras de uma Pedagogia *Maior*, que se constrói a partir de sua história, encontram-se também muitas dinâmicas vanguardistas, que são

os elementos-forças expressivos articulados a essas forças invisíveis que sempre a estiveram acompanhando em seu tempo de configuração – a contemporaneidade.

Este tempo hoje, este tempo presente, este tempo do agora, demanda, então, não mais a história da Pedagogia em questão, mas sua geografia, seus espaços de atuação minoritária; traçar uma cartografia é sempre entrar em contato com as riquezas e mazelas de um lugar, forçando a re-abertura do espaço, e exatamente neste momento é que se pode começar a visualizar os traçados diferenciais da Pedagogia. Suas rostidades, que deixam de ser máquinas-rostos identificáveis para devirem como *diferenças* em movimento-anúnciação. Surge aí o que se intitula de traçados nômades da Pedagogia. Não se fala mais em *Imagens Identitárias*, mas em seus traçados ambulantes e nomádicos, seus traçados sempre em dinâmicas de auto-embaralhamento.

Embaralhar as *Imagens Identitárias* da Pedagogia é devolvê-la ao caos próprio dela, de onde seus elementos mais puros emergem, de onde se pode encontrar uma outra modalidade de Pedagogia, fora do campo da representação, fora do sistema figurativo que a aprisiona nas redes científicas e/ou sociais. As *Imagens* embaralhadas da Pedagogia são sua catástrofe, mas também, a pista de sua proveniência. “O caos e a catástrofe são o desabamento de todos os dados figurativos; já são, portanto, uma luta, a luta contra o clichê, o trabalho preparatório (tanto mais necessário quanto menos somos inocentes).” (DELEUZE, 2007, p. 113).

Dentro deste movimento de embaralhamento das *Imagens Identitárias* esbarra-se nas dobras pedagógicas cotidianas que obrigam os envolvidos com as questões pedagógicas contemporâneas a não funcionarem, a partir da sendentarização *Imagética-Identitária* da Pedagogia. Essas mesmas dobras convidam a vê-la revelar-se diferentemente. O encontro de dinâmicas vanguardistas, ou mesmo, *menores*, dentro de Pedagogias Instituídas mostra exatamente o que alimenta potencialmente este debate, a articulação entre

*Diferença e Pedagogia*, afinal, “a dobra é a diferença que se diferencia” (DELEUZE, 2007, p.26).

A força-presença da *Diferença* e sua potência elástica, flexível e adaptável de propiciar os mais singulares traços de uma Pedagogia que se des-re-dobra (virtual-atual-real) num espaço ilimitadamente expressivo, intermediário e não-localizável. A partir daí ocorre uma grande alteração na ordem do pensamento, quanto a compreender todas as teorias-práticas em Pedagogia a partir de uma *Ação Experienciante*.

O que muda, na verdade, é a concepção de que tudo deve passar necessariamente por uma *Ação Intencional*. Assim, para que se concretize a Pedagogia em seu estado mais puro, nota-se que a modalidade experiencial da Pedagogia passa pela força da *Presença*; é esta força que faz, de fato, a Pedagogia realizar-se singularmente. E, nesse sentido, sabe-se que a força da presença é substancialmente diferente da força da ação.

Embaralhar as *Imagens Identitárias* produzidas em grande medida pela história oficial da Pedagogia significa, portanto, resistir; uma resistência que surge da crença nesta Pedagogia minoritária, que permitiu a esta Pedagogia-corpo se efetuar nestas mesmas ações-reconhecimentos. Nesse sentido, não é a Pedagogia-corpo (pedagogos) que (se) realiza(va), mas aquilo que é atual nesta Pedagogia menor que propicia(va), em um determinado tempo, uma realização específica. “Não se realiza o corpo; realiza-se no corpo o que é atualmente percebido na alma. A realidade do corpo é a realização dos fenômenos no corpo. O que realiza é a dobra dos dois andares, o próprio vínculo ou seu substituto.” (DELEUZE, 2007, p.200).

Nesse sentido, o que é a História Oficial<sup>75</sup>, em relação às suas minoridades, quando se fala em Pedagogia? Em que medida se pode classificar na Pedagogia

---

<sup>75</sup> As obras intituladas, respectivamente, *Quinze Pédagogues – leur influence aujourd’hui*, organizada por HOUSSAYE (2002), e *Nouveaux Pédagogues – Pédagogues de demain*, também com a organização de HOUSSAYE (2007), abordam tanto a vida dos pedagogos e suas pedagogias reconhecidamente *Maiores*, como também alguns outros pedagogos e outras pedagogias que estariam, então, devido a suas ações vanguardistas, em consonância com os movimentos de uma coletividade, portanto, pedagogias e pedagogos menores. Podem-se ressaltar as pedagogias libertárias de Robin e Ferrer, como também, mais contemporaneamente, encontram-se as atividades do francês Fernand Deligny que, entre os anos de 1965 e

o que é menor e/ou maior? Não se sabe identificar de maneira exata, por sua natureza incisional; contudo, o que importa é (des-re)dobrar a Pedagogia e fazê-la crescer, aumentar suas perspectivas já colocadas, e *dobrá-la* seria reduzi-la aos seus espaços mais ínfimos, mais interiores; por isso afirma-se que esta grande máquina Pedagogia é feita de muitas engrenagens que vão também funcionando de dobras em dobras.

Quando uma parte de máquina é ainda máquina, não se trata da mesma máquina simplesmente menor que o todo. [...] Eis por que há metamorfose, ou 'meta-esquecimento', mais do que mudança de dimensão: todo animal é duplo, mas de modo heterogêneo, de modo heteromórfico, como a borboleta dobrada na lagarta e que se desdobra. O duplo será, inclusive, simultâneo, uma vez que o óvulo não é um simples envoltório, mas fornece uma parte, estando a outra parte no elemento macho. (DELEUZE, 2007, p. 23)

Assim, essa força animalesca, por isso, plástica e elástica, da Pedagogia de deixar-se re-des-dobrar é encontrada através dos feitos pedagógicos (os embriões-ações), que um dia foram virtualidades em Pedagogia (suas partes presenciais) e que vão dar forma a este corpo-máquina anteriormente descrito. É por isso que há o visível, legível e reconhecível em Pedagogias maiores, mas também há outro tipo de modalidade funcionante e experienciante que ultrapassa o 'reconhecimento' da mesma, porque "somos sempre remetidos a um novo tipo de correspondência ou de expressão mútua, *entre-expressão*, dobra conforme dobra." (DELEUZE, 2007, p.60).

Embaralhar, então, significa experienciar os máximos e os mínimos possíveis dos elementos em questão, jamais interpretá-los. A proposição do embaralhamento tem direta relação com os devires, com os espaçamentos temporais e funcionamentos territoriais, tem a ver com a velocidade absoluta, com

---

1966, é acolhido com seu grupo por Félix Guattari e Jean Oury na clínica de *La Borde* perto de *Blois*. Para saber mais a respeito dessas atividades de Deligny, conferir o texto intitulado *Pedagogues Contemporains*, escrito por HOUSSAYE (1996), no site do laboratório de pesquisas CIVIIC. (<http://www.univ-rouen.fr/civiic/archives/PEDAGOGUES%20CONTEMPORAINS.pdf>. Acesso em 11.05.09 às 19h).

estar no mesmo lugar se movimentando turbilhonarmente. Por fim, esta dinâmica do embaralhamento é vinculada à geografia. As 'tioregas pedagógicas' permitem uma cartografia da Pedagogia; seus fluxos, expressam, assim, uma *Geopedagogia*. São as "imagens deformadas em água corrente" (DELEUZE; PARNET, 1998, p.45).

### **3.1. Lugar, Entre-lugar, Não-lugar: notas de uma Geografia da Pedagogia**

A partir da metade do século XX, instaurou-se em nível mundial o que alguns pesquisadores chamaram da *transformação radical* da Pedagogia, pois, nesse processo, sua pseudo-identidade é redefinida, sua atuação é revista e sua epistemologia deslocada. Segundo Cambi: "Da pedagogia passou-se à Ciência da educação; de um saber unitário e fechado passou-se a um saber plural e aberto; do primado da filosofia passou-se ao das Ciências". (CAMBI, 1999, p.595).

Mesmo com esta transição, permaneceu esta sensação constante de um não-pertencimento, um sentimento de desapropriação e impotência, que se refletiu diretamente nesta tão buscada identidade dos envolvidos – os próprios Pedagogos, que não se enxergavam nesse processo e não se afirmavam diante desta transformação: de um lado estavam aqueles que defendiam a Pedagogia como Ciência, cujo objeto de investigação era a prática educativa em todas suas modalidades e manifestações; de outro, encaravam-na como prática social e por tal razão alegavam que a docência era sua base e seu nutrimento essencial.

Contudo, como se constatou no percurso territorial realizado, o que se nota na entrada do século XXI é uma Pedagogia envolvida em diferentes disputas, um saber atravessado por muitos discursos e tensões, vivenciando, assim, a crise dos seus modelos e métodos e, conseqüentemente, Pedagogos tentando compreender não somente a sua função social, mas suas características próprias enquanto profissionais; ambos fazendo um exercício descomunal de reavaliação e luta identitária.

Nesse sentido, o trajeto percorrido supõe um movimento imprescindível de localização não somente dos espaços em questão, mas de seu tempo – a *contemporaneidade*. Época das grandes revoluções, da industrialização, dos direitos, das massas, da democracia, período envolto pela ‘política das narrativas’, que se erige, hoje, também, pela noção do ‘Hipermodernismo’<sup>76</sup>.

Essa tese acerca dos tempos hipermodernos se fortifica quando é percebido, sentido e vivido que aquilo que se caracterizava como “pós-moderno” se encontra, hoje, esgotado em si mesmo, ou melhor, não é capaz de exprimir a realidade anunciada/anunciante<sup>77</sup>. Coadunando com a idéia de Bruno Latour de que não estamos numa sociedade ‘pós-moderna’ mas moderna, Lipovetsky escreve: “passamos de uma modernidade limitada; agora, é chegado o tempo da modernidade consumada” (LIPOVETSKY, 2004, p.54).

Esta época é marcada pela política das fragmentações e pela noção de temporalidade como determinante das ações humanas. “Quanto mais depressa se vai, menos tempo se tem. A modernidade se construiu em torno da crítica à exploração do tempo do trabalho; já a época hipermoderna é contemporânea da sensação de que o tempo se rarefaz.” (LIPOVETSKY, 2004, p.78). Por isso, hoje se sofre mais com a escassez do tempo do que com qualquer outro motivo ligado aos sentidos e/ou a dimensão material da vida humana.

Vive-se numa sociedade controlada pelas leis mercadológicas e alimentada pelos nutrientes midiáticos e modísticos, um social que é marcado pelo afastamento do Estado e pelo processo de privatização da família e religião. O que se tem hoje, para o que já alertava Michel Foucault, é a passagem das sociedades disciplinares para uma sociedade de controle, onde as relações de controle e poder se complexificam cada vez mais e de maneira estrondosa.

---

<sup>76</sup> Este conceito é trabalhado e desenvolvido por Lipovetsky (2004), em sua obra “*Os tempos hipermodernos*”, editada por Barcarolla.

<sup>77</sup> Sobre a crítica do conceito de ‘pós-modernidade’, ou mesmo, de uma suposta passagem para este período desde a modernidade, verifica-se, no trabalho de Bruno Latour, uma análise muito interessante, pois ele vai afirmar que o pós-moderno é, na verdade, um ceticismo atuante: “Se hoje há tantos contemporâneos que hesitam em empregar este adjetivo, se o qualificamos através de proposições, é porque nos sentimos menos seguros ao manter uma dupla assimetria: não podemos mais assinalar a flecha irreversível do tempo, nem atribuir um prêmio aos vencedores.” (LATOUR, 1994, p.15).

Presencia-se a passagem de um suposto comportamento ‘pós’ ao ‘hiper’, pois a dinâmica hiperbólica das relações humanas é resultado direto do desenvolvimento dos mercados, dos progressos técnicos e científicos, dos avanços das tecnologias da informação, etc. Estas ‘revoluções’ operam uma transformação radical/profunda na relação homem-espaço-tempo na medida em que o tempo, em todas suas possíveis ramificações, assume papel central na vida dos sujeitos sociais, proliferando não somente as desigualdades sociais, visto que de um lado encontra-se o ócio de muitos e de outro a velocidade de ‘produção’ de poucos, como também os conflitos internos/subjetivos de ambos.

Tais problemas transformam o ser e o fazer cotidiano dos sujeitos contemporâneos, e esta nova face do tempo deixa a sensação de uma servidão involuntária que se sustenta através de uma lógica perversa estabelecida entre a velocidade do que se produz com o tempo que ainda assim se torna escasso diante da produção. Em um pequeno livro de Giorgio Agamben, intitulado *Qu’est-ce que le contemporain?*, se clarifica bem o que significa ‘ser’ contemporâneo. Ele vai se basear em algumas construções teóricas de Nietzsche em sua crítica à modernidade para realizar algumas de suas construções.

A sua primeira indicação é que o contemporâneo é o inatual, já a segunda é de que a contemporaneidade é a anacronia da atualidade e é exatamente aí que reside a sua inatualidade. Disso decorre que o verdadeiro contemporâneo seria aquele que utiliza este anacronismo para perceber o tempo e agarrá-lo com toda a força de sua vida. “A contemporaneidade é, então, uma singular relação com o seu próprio tempo, à qual aderimos totalmente tomando distâncias; ela é muito precisamente *a relação com o tempo a que adere por defasagem e anacronismo.*” (AGAMBEN, 2008, p.11)<sup>78</sup>.

Nesse sentido, os esforços devem estar ancorados na produção de novas produções de subjetividades, diferenciadas maneiras de (se) relacionar com os tempo nos espaços (não) localizáveis e localizados – o tempo aiônico, o tempo da

---

<sup>78</sup> “La contemporanéité est donc une singulière relation avec son propre temps, auquel on adhère tout en pregnant ses distances; elle est très précisément *la relation au temps qui adhère à lui par le déphasage et l’anachronisme.*” (AGAMBEN, 2008, p.11).

experiências, o tempo da vida num alto grau de intensidade – é a partir destes tempos que surge uma dinâmica cartográfica da Pedagogia. Entretanto, pensar sobre a problemática identitária nesta época é antes de tudo pensá-la relacionada a este estar vivendo subjetivamente/cotidianamente, e que se encontra inscrito nessa relação do tempo com os programas de vida.

Nunca se sabe de antemão, pois já não se tem nem futuro, nem passado. 'Eu sou assim', acabou tudo isso. Já não há fantasia, mas apenas programas de vida, sempre modificados à medida que se fazem, traídos à medida que se aprofundam, como riachos que desfilam ou canais que se distribuem para que se corra um fluxo. (DELEUZE; PARNET, 1998, p.61)

A partir dos estudos realizados, verifica-se uma pista interessante sobre como estar em contato com os *espaços* ao invés de identificar os *lugares* da Pedagogia, e este espaço é um *espaço-agitante*, que se expressa através de atuação dos profissionais dedicados a uma *Pedagogia cotidiana*, que se dará nas brechas do instituído pedagógico.

Nesse sentido, há que se compreender que a produção *imagética identitária* que se constitui cotidianamente não se caracteriza por ser algo estático e intransmutável, ao contrário, é uma construção baseada num conceito roubado, ou melhor, cujo roubo se permite, que é o conceito de *geografia*, mais especificamente, *geofilosofia*. E toda geografia se relaciona com o devir porque é o devir que recoloca a questão do tempo a partir de outras bases. Enquanto a história necessita do tempo cronológico para (se) construir, a geografia não se relaciona com o *Chronos*, *Kairós*, ou mesmo com o tempo do presente. O devir é um ilimitado tornar-se. “No devir não há passado, nem futuro e sequer presente [...]. Devir é tornar-se cada vez mais sóbrio, cada vez mais simples, tornar-se cada vez mais deserto e, assim, mais povoado.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.39).

O conceito de Geografia na filosofia de Deleuze e Guattari tem íntima relação

com os movimentos devirescos, porque também funciona através das dinâmicas de desterritorialização que estão em permanência ocorrência com os estados territorializados das coisas. Ser tomado por um devir é desterritorializar-se, sair de um 'si mesmo', é passar muito rapidamente deste estado para uma atmosfera de estranheira que não se pode identificar-territorializar.

A geografia é uma importante aliada para uma construção política e filosófica do corpo teórico em questão, porque, enquanto a história sempre existiu pela força de institucionalizar tempos e espaços através do primado da necessidade, a geografia surge como forma de fazer acontecer a expressividade e irreducibilidade das contingências. Nas palavras de Antonioli: “[...] ela afirma a potência dos meios, das atmosferas, dos territórios, das fronteiras, das partilhas.”<sup>79</sup> (ANTONIOLI, 2003, p. 9).

A partir deste conceito, o que propõem Deleuze e Guattari é o abandono da *necessidade* interna da Filosofia e para a Filosofia em prol de uma outra Filosofia que se expressaria unicamente por seus encontros, conjunções, pela via contingencial que forma toda uma *geografia* (geofilosofia). A desterritorialização desta Filosofia vai mostrar que ela não necessita *de*, mas que é contingente em si mesma.

A desterritorialização de um tal plano não exclui uma reterritorialização, mas a afirma como a criação de uma nova terra por vir. Resta que a desterritorialização absoluta só pode ser pensada segundo certas relações, por determinar, com as desterritorializações relativas, não somente cósmicas, mas geográficas, históricas, psicossociais. Há sempre uma maneira pela qual a desterritorialização absoluta, sobre o plano de imanência, toma o lugar de uma desterritorialização relativa num campo dado. (DELEUZE; GUATTARI, 2004d, p.117)

Nessa direção se torna fecundo pensar a Pedagogia e sua efetuação através da potência geográfica que lhe permite o deslizamento num espaço aberto (um espaço cotidiano onde ela se expresse) em que ela, por vezes, possa vir a se

---

<sup>79</sup> “[...] elle affirme la puissance des milieu, des ambiances, des territoires, des frontières, des partages”.

desterritorializar, reterritorializar-se novamente, num movimento ilimitadamente experienciante e expressivo. Esta potência, já existente na pedagogia, a faz expressar seu povoamento sem especificá-lo. Não seria possível operacionalizar uma *Geopedagogia*, porque ela salta das situações mais inesperadas, conquanto, são de situações experientialmente intensivas. A *Geopedagogia* é a Pedagogia manifestada por seus estados de *devires*. “Os devires são geografia, são orientações, direções, entradas e saídas.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10).

Esta topografia pedagógica efetua-se pelo viés rizomático, ela cresce, se multiplica, é incontrollável. Quantos personagens no interior de uma arborescência se rebelam, se debatem? Tome-se como exemplo a escola que, sendo uma instituição, funciona majoritariamente, de forma arbórea. Deleuze faz uma severa crítica e afirma a importância dos trabalhos clandestinos e solitários, que afirmam as potencialidades de uma *solidão povoada* e que uma escola nunca permite.

Escola, este lugar em que toda maioria é vivida e confirmada a cada instante. Não se fala somente da escola como espaço físico, arquitetonicamente construído, mas das escolas literárias, científicas, filosóficas e também pedagógicas. Todo esse tipo de estrutura organizativa, própria, das ‘escolas’ provoca uma aniquilação dos movimentos criativos, inventivos, exploradores, os caminhos desconhecidos e inesperados de um rizoma.

O pior nas escolas não é apenas a esterilização das disciplinas (elas bem que o mereceram), é, antes, o esmagamento, o abafamento de tudo o que se passava antes ou ao mesmo tempo – como o ‘simbolismo’ abafou o movimento poético extraordinariamente rico do fim do século XIX, como o surrealismo esmagou o movimento internacional dada, etc. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 36).

Nessa perspectiva, quando se coloca em foco o *lugar*, este seria, então, o território no qual as ‘Escolas’ de uma Pedagogia Maior já se construíram e continuamente se constroem, fixando-se. É nesse território que ainda se presencia

uma disputa institucional em prol da ocupação identitária do profissional, é o território que vai permitir a criação de uma *Imagem Identitária* reconhecida social e cientificamente. Como se sabe, o conceito de *território* nas obras de Deleuze e Guattari é extremamente ambíguo e complexo, pois, se de um lado, o território concerne à ordem jurídica, social, cultural e também subjetiva e afetiva, por outro, ele não é um ‘espaço’, ‘identificável’ simplesmente. Segundo Antonioli, o território é “um espaço apropriado, com sentimento ou consciência de sua apropriação. [...] Podemos considerar o território como um princípio de residência ou de repartição geográfica”.<sup>80</sup> ANTONIOLI (2003, p.53).

Em um volume intermediário, num *entre-lugar*, que é o espaço fronteiro onde a Pedagogia está em transe, passando do território descrito para algum outro patamar (ou sua captura para outro território ou sua livre expressão espacial), encontra-se o momento experienciante e criativo desta mesma Pedagogia. Nesse contexto os pedagogos podem atuar, localizando(-se) e não necessariamente ocupando, por isso, constata-se aí o limiar de um processo de reterritorialização. O único efêmero instante em que a Pedagogia se liberta é quando se desterritorializa, fazendo sua passagem por entre os territórios e produzindo criativamente algo que não é identificável de antemão, em expressão pura das forças intensivas e contingenciais.

Já um *não-lugar* é um espaço de contínua circulação onde as coisas-fluxos não param e onde, de fato, vai ocorrer a desterritorialização e expressão desta Pedagogia *Experiencial e Menor*. O *não-lugar* é um complemento diferencial do *entre-lugar*, na medida em que não se consegue indentificar a natureza deste volume-espaço. Nesse sentido, enquanto a Pedagogia se localiza entre dois territórios (já aí se alcança uma determinada localização), ela também está em movimento de passagem por entre os mesmos dois territórios em questão: este movimento é o seu *não-lugar*. Esta complementaridade se expressa da seguinte maneira: pode-se localizar o espaço de sua passagem (o *entre-lugar*), mas não se pode localizar o modo como se movimenta e, então, passa (o *não-lugar*). O não-

---

<sup>80</sup> “un espace approprié, avec sentiment ou conscience de son appropriation [...]. on peut concevoir le territoire comme un principe de residence ou de repartition géographique”. (ANTONIOLI, 2003, p.53).

lugar da Pedagogia pode ser entendido, assim, como um limiar de sua futura reterritorialização.

O 'fora de lugar' ou o 'não lugar' que o indivíduo da supermodernidade freqüenta não é o 'não lugar' do poder, em que se estabelece a dupla e contraditória necessidade de pensar e de situar o universal, de anular e de fundar o local, de afirmar e de recusar a origem. (AUGÉ, 1994, p.103)

Por isso, o não lugar é o espaço agitante-circulante de uma *Geopedagogia*, aquela que faz do tempo supermoderno a alavanca para seus movimentos dinâmicos e suas fundamentais desterritorializações. Segundo Auge, o não lugar é diametralmente oposto aos lugares fixos que demandam uma personalização da coisa no lugar e do lugar na coisa, ao contrário, o não-lugar se traduz como um espaço continuamente des-habitado em que há habitantes circulantes. “O lugar e o não lugar são, antes, polaridades fugidias: o primeiro nunca é completamente apagado e o segundo nunca se realiza totalmente – palimpsestos em que se reinscreve sem cessar o jogo embaralhado da identidade e da relação.” (AUGÉ, 1994, p.74).

Por isso, a idéia de des-habitar a Pedagogia, fazendo ainda existir habitantes circulantes (ou seja, os Pedagogos como profissionais do entre-lugar) seria extremamente fecundo para uma Pedagogia que se fizesse *minoritária* não somente politicamente, mas, principalmente prática e teoricamente.

A partir desta construção acerca do espaço e do tempo, contata-se ser urgente se lançar a um desafio inicial – o desafio das construções e imbricações entre *rosto* e *paisagem* (entidades num primeiro momento com uma estranha proximidade, mas complementares nas suas manifestações). Por isso, há que se fazer referência a esta mútua relação, quando é retomada pelas construções teóricas de Deleuze e Guattari acerca da *Geofilosofia*.

Com o intuito de compreender a construção de uma *Geopedagogia*, retomam-se duas categorias de análise de Deleuze e Guattari do texto intitulado

“Ano zero: Rostidade”, localizado no terceiro volume da obra *Mil Platôs*: a primeira, o *muro branco*, apresenta-se como a *significância* das coisas, dos fatos, dos seres, ou seja, seu significado e símbolo, relacionando-se com outra categoria, o *buraco negro*, explicitado como a *subjetivação*, aquilo que é inerente, mas que não engessa, foge a um controle referente às idéias de natureza e essência.

Subjetividades hoje: arrancadas do solo, elas têm o dom da ubiqüidade – flutuam ao sabor das conexões mutáveis do desejo com fluxos de todos os lugares e de todos os tempos, que transitam simultâneos pelas ondas eletrônicas. Filtro singular e fluido desse imenso oceano também fluido. Sem nome ou endereço fixo, sem identidade: modulações metamorfoseantes em um processo sem fim, que se administra dia a dia, incansavelmente. (ROLNIK, 2005, p.90)

Para os autores, um rosto se configura a partir de um sistema denominado *murobranco-buraconeiro*, o rosto não é algo exterior àquele que se expressa, mas a concretude de um rosto só é possível através da máquina abstrata de rostidade – ela produz os rostos quando dá ao significante o muro branco e à subjetividade seu buraco negro.

Esse sistema não se confunde com um rosto concreto, pois é a máquina que o produz ou o faz, através das combinações deformáveis de suas engrenagens. A construção de um rosto se dá ao acaso, pura força de contingência, e um rosto já não é mais um rosto, são vários rostos que se espalham por todo o sistema ‘murobranco-buraconeiro’, organizando-se assim, os traços de rostidades. Contudo, um rosto não faz referência a um sujeito, ele tem a ver com todos os agenciamentos em jogo, “o rosto é uma política.” (DELEUZE; GUATTARI, 2004b, p.50). A máquina abstrata surge como um acontecimento e não irá produzir nada semelhante a ela ou com aquilo que já produziu.

O rosto é uma superfície: traços, linhas, rugas do rosto, rosto comprido, quadrado, triangular, o rosto é um mapa, mesmo se aplicando sobre um volume, envolvendo-o, mesmo se cercando e margeando cavidades que não existem mais senão como

buracos.” (DELEUZE; GUATTARI, 2004b, p.34).

Como seria, então, compreender a Pedagogia através da máquina abstrata de rostidade?

Seria pensá-la através de agenciamentos maquínicos que a fazem, que a constituem e a inserem nos traçados das plurais rostidades que a máquina produz. A Pedagogia não tem uma face somente, ela passa por processos contínuos de rostificação e são justamente esses processos que permitem a ela também fazer sua geografia, sua cartografia. A Pedagogia tem um rosto, ela é uma territorialização, está em um território, ele a contém; a Pedagogia (se) permite traços de rostidades, embaralhamentos, ela se localiza entre os elementos que lhe figurarão como rosto, ela é desterritorialização; a Pedagogia, por fim, (se) deixa novamente ter um rosto; para adquiri-lo passa por movimentos não localizáveis até que é capturada, ela é reterritorialização.

A rostificação não opera por semelhança, mas por ordem de razões. É uma operação muito mais inconsciente e maquínica que faz passar todo o corpo pela superfície esburacada, e onde o rosto não tem o papel de modelo ou de imagem, mas o de sobrecodificação para todas as partes descodificadas. (DELEUZE; GUATTARI, 2004b, p.35)

É nesse sentido que se compreende o movimento imbricado da *paisagem* e do *rosto*. A questão é que toda *paisagem*, mesmo sendo um produto cultural que vai reunir elementos naturais e humanos, pode devir um rosto. Uma paisagem é multiplicidades, são traçados, por exemplo, uma ‘paisagem de amor’, uma ‘paisagem selvagem’, etc. Contudo, se a máquina de paisagedade funciona, o rosto vai entrar em direta sincronia com este funcionamento. Tudo vai girar em torno do funcionamento das máquinas de rostidade e paisagedade e os possíveis traços relativos desta maquinaria.

Não existe um rosto-pedagogia que diz dela ou afirma o que ela é, existem rostidades-pedagogias, traçados de rostidades, que povoam e criam

*paisagedades pedagógicas* cotidianamente, paisagens que mostram o quão plural e atravessada ela é. Por isso, Deleuze e Guattari dizem: “[...] procurem seus buracos negros e seus muros brancos, conheçam-nos, conheçam seus rostos, de outro modo vocês não os desfarão, de outro modo não traçarão as suas linhas de fuga.” (DELEUZE; GUATTARI, 2004b, p. 58).

Nessa direção, confirma-se a importância da *fuga* e/ou da *desterritorialização* da Pedagogia, pois há que fazer dessa fuga a grande dinâmica da Pedagogia, mas não é simplesmente um ‘fugir’ como se entende habitualmente, como escape, é uma estratégia para se armar, equipar-se e agir.

Se há uma estratégia, ela existe em função das relações de dominação-subordinação da Pedagogia e em relação à sua dinâmica de cooptação-modística. É o funcionamento das Máquinas abstratas da paisagem e do rosto em correspondência com o aparecimento de seus possíveis traços de paisagedade e rostidade. A complementaridade desta relação é, portanto, ilimitadamente afirmada.

A paisagem é então a síntese de uma morfologia e de uma fisionomia: toda paisagem pode devir um rosto da Terra, uma totalidade significativa que produz uma configuração específica de traços que lhe conferem um caráter único e singular. A máquina de paisagedade também inclui os traços normais e tranqüilizantes e outros inquietantes (desorientados): a paisagem tranqüilizante e a paisagem rural, contemplada pelos cidadãos que lhe consomem. (ANTONIOLI, 2003, p.189)

Nesse sentido, o que está em jogo é a congruência entre totalidade (rosto) e multiplicidade (paisagem) na Pedagogia. É graças à potência de desterritorialização própria da paisagem e do rosto que se pode vivenciar o fundamental movimento de construção detonado pelos processos de captura, que são fundamentais na/para a Pedagogia; é por isso que são possíveis e realizáveis os fluxos criativos em seu interior.

As capturas, quando ocorrem, já trazem consigo o sentido de fuga, ou seja, uma fuga que sugere o sair da interpretação e da significação. Tanto o rosto quanto a paisagem não passíveis de decifração, há nelas uma resistência intrínseca que foge das influências da significância e da subjetividade, é uma fuga que sugere a autocrítica e é nessa perspectiva que debater-se torna-se fundamental.

Não podemos voltar atrás. Somente os renegados tentam uma regressão... É porque somente o muro branco do significante, o buraco negro da subjetividade, a máquina de rosto são impasses, a medida de nossas submissões, de nossas sujeições; mas nascemos dentro deles, e é aí que devemos nos debater [...]. (DELEUZE; GUATTARI, 2004b, p. 59)

O que dizer sobre voltar atrás? O que dizer sobre submissão e sujeição? Há que sempre se rebater e continuar se rebatendo, pois as dinâmicas dos buracos negros e da construção dos muros brancos correm, passam, acontecem. O problema é que a preocupação correntemente comum é com os processos de delineamentos e construções dos rostos, mas há que se compreender que é justamente o desconhecido que causa maior produção por sua potência ilimitadamente desbravadora e criativa.

A Pedagogia precisa atravessar o *espelho de Alice* e não se fixar nele para encontrar os contornos exatos de seu rosto. É em prol desse desconhecido (o outro lado do espelho) que ela deve se movimentar, pois é através do receio de explorar este espaço *outredade* que a Pedagogia se encontra impedida e passível das cooptações que sofre.

O movimento *Turbilhonar prática-teoria-prática* em Pedagogia é justamente este desconhecido, por isso deve ser explorado; não se deve mais pensar que o básico e fundamental em Pedagogia é a união da teoria e prática, essa é uma discussão que deve ser superada na e pela Pedagogia; há que se fazer viver o processo turbilhonar dessa união desconhecida, pois “[...] ele se aferra a seu ideal de união perfeita, de amor absoluto, ao passo que uma união verdadeiramente

perfeita é aquela na qual cada um aceita que existam no outro grandes espaços desconhecidos [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2004b, p.59).

Esta reflexão é extremamente tocante e significativa, porque se deve apostar nesse desconhecido, naquilo que não tem uma explicação e justificativa lógica e plausível, acreditar naquilo que constitui a vida – os acontecimentos. Não existe prazer e muito menos crescimento, quando temos a medida exata das coisas, quando se tem a certeza daquilo que se conhece de maneira ‘profunda’ no outro; torna-se mais interessante nas relações pedagógicas acreditar naquilo que ainda se pode construir coletivamente, numa certa união de elementos que virão e se farão existir, e não na ação que se realiza a partir de pré-conceitos e julgamentos prévios.

É somente no buraco negro da consciência e da paixão subjetivas que se descobrirão partículas capturadas, sufocadas, transformadas, que é preciso relançar para um amor vivo, não subjetivo, no qual cada um se conecte com os espaços desconhecidos do outro sem entrar neles, nem conquistá-los, no qual as linhas se compõem como linhas partidas. É somente no interior do rosto, do fundo do seu buraco negro e em seu muro branco que os traços de rostidade poderão ser liberados, como pássaros [...]. (DELEUZE; GUATTARI, 2004b, p.59)

Torna-se, portanto, importante que essa exploração, busca e vivência das plurais rostidades-manifestações da Pedagogia se acoplem a uma forte resistência em concebê-la como sendo isso *ou* aquilo; há que se realizar um esforço por apreender o seu movimento de proveniência, antes de querer enquadrá-la num *locus* de produção de conhecimentos como a Ciência, a arte e a filosofia; enfim, que seja possível acreditar em uma outra forma de trabalho concernente à busca de algumas características desse saber partindo de dentro dele. Nesse contexto, ressalta-se a afirmação de Gallo, acerca dos processos de resistência que se dão a partir das brechas e que escapam a qualquer tipo de controle.

Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. Em lugar do grande estrategista, o pequeno 'faz-tudo' do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências. (GALLO, 2003, p.82).

Assim, para realizar um estudo em prol das plurais rostidades e paisagedades da Pedagogia, há que entendê-la como uma máquina de guerra<sup>81</sup> ou mesmo em condições de arte, pois Deleuze e Guattari realizam a complementaridade rosto/paisagem da obra de todas as artes, sob forma de uma 'pedagogia' do rosto e da paisagem que inspiram as artes e os inspiram reciprocamente. Uma condição *sine qua nom* nesse processo parece ser a resistência aos moldes e modelos pré-estabelecidos. Por isso, entra em cena a importância dos estados atual, virtual e real em Pedagogia e como esses estados têm direta relação com seus devires, suas manifestações, expressões e também sua história e geografia.

### 3.2. Sobre o atual, virtual e o real em Pedagogia

Pierre Lévy, apoiado nas construções teóricas de Deleuze a partir de sua obra *Diferença e Repetição*, escreve um livro intitulado *O que é o virtual?*, onde vai explicitar de maneira bem detalhada as implicações e imbricações de ambos os conceitos, que são de fundamental importância para a compreensão do funcionamento da maquinaria da Pedagogia.

A primeira relação é entre o *atual* e o *virtual*, que se constrói a partir do *real* que se configura como um possível que permanece *no limbo*, ou melhor, em estado de espera e de espreita – *uma árvore que está contida na semente (seu elemento possível)*. Nessa direção não existe oposição entre real e virtual, mas

---

<sup>81</sup> A dinâmica do aparelho de Estado é a de *conservar* e *enquadrar* e para isto precisa de *chefes*, para controlar e indicar direções, se apropriar, *interiorizar* enfim; O Estado é a *soberania*, ao contrário da máquina de guerra, que se constitui a partir de uma outra lógica, a da *exterioridade* ao aparelho de Estado, ou seja, se liga ao devir, à *potência da metamorfose*, enfim, não opera a partir do binarismo e sim da multiplicidade/pluralidade sem exatidão. (cf. DELEUZE; GUATTARI, 1997).

entre virtual e atual. O virtual é um complexo problemático, o atual é a solução ou resposta desta virtualização problemática, e o real ou a realização é sua ocorrência em estado de pré-definição. Algo existe possivelmente (real), expressa-se potencialmente (virtual) e realiza-se concretamente (atual).

[...] a virtualização fluidifica as distinções instituídas, aumenta os graus de liberdade, cria um vazio motor. Se a virtualização fosse apenas a passagem de uma realidade a um conjunto de possíveis, seria desrealizante. Mas ela implica a mesma quantidade de irreversibilidade em seus efeitos, de indeterminação em seu processo e de invenção em seu esforço quanto a atualização. A virtualização é um dos principais vetores da criação da realidade. (LÉVY, 2005, p. 18)

Nessa direção, a partir desses conceitos o que se torna mais importante em relação à Pedagogia é compreender sua 'realidade'; ela não é uma filosofia da imanência, por isso, o trabalho com as imagens e a experiência pelo viés do espaço e do tempo; e uma segunda característica é que a Pedagogia, mesmo sendo um 'pensamento com imagem', conforme o já apresentado, não é necessariamente um pensamento transcendental.

O que ocorre são jogos de significação contínuos. Esses jogos acontecem e a importância deles é a compreensão do funcionamento dos *fluxos* em Pedagogia. E o fluxo se refere aos estados de atualização, virtualização e realização. São estes fluxos que farão direta relação com os movimentos intensivos nas cenas pedagógicas: “[...] o surfista ou aquele que se lança jamais está inteiramente presente. Abandonando o chão e seus pontos de apoio, ele escala fluxos, desliza interfaces, serve-se apenas de linhas de fuga, se vetoriza, se desterritorializa.” (LÉVY, 2005, p.32).

Nesse sentido, como pensar a Pedagogia à luz desses conceitos?

Um pensamento sem imagem é o pensamento livre, algo a que não se pode chegar quando se fala da Pedagogia, porque, como já foi visto, ela opera um pensamento com imagem, mesmo em estado minoritário. Contudo, o virtual é

sempre passível de atualizações que podem ou não explodir o movimento da representação e da construção identitária no/do mundo; por isso, reconhecer a Pedagogia em seu estado real, mesmo se fazendo a partir de um pensamento imagético, mas criando virtualizações e, muitas vezes, sendo atualizada, é um exercício que é somente percebido em seu cotidiano *agitante*, onde há experiências-expressões realizadas por uma figura celibatária: “Assim como o celibatário não é sujeito, a coletividade não é sujeito nem de enunciação e de enunciado. Mas o celibatário atual e a comunidade virtual são as peças de um agenciamento coletivo.” (DELEUZE; GUATTARI, 1977 p.122).

Numa cena pedagógica, leva-se em conta o tempo e o espaço, os corpos e os incorpóreos envolvidos. O tempo presente é o tempo do fluxo contínuo de passagens e acontecimentos. Atualizar o presente e virtualizar o passado e/ou o futuro. Nomadizar os espaços e tempos. Os conceitos de atual e virtual concernem a uma cisão, uma quebra do tempo, pois o tempo presente é aquele dado variável que funciona sempre numa única direção e, por isso, o tempo está sempre esgotado quando ele é presente. Aí entra o estreitamento entre atual e virtual. O atual é o presente que vai passando, enquanto o virtual, por sua efemeridade, conserva o passado, o que já passou.

É por isso que, quando uma *Pedagogia menor* é ativada por sua natureza experiencial, ela conjuga o atual e o virtual a um só tempo. Ela brota do acontecimento e se dá via Movimento Turbilhonar Prática-Teoria-Prática. Ela é turbilhonar, porque se dá singularmente. “A atualização pertence ao virtual. A atualização do virtual é a singularidade, enquanto o próprio atual é a individualidade constituída.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.175).

Wendel, a mesma criança que significa o S como dois C juntos, mostra as duas dinâmicas paralelamente. Ao criar os seus próprios caminhos de escrita e também de leitura, sobre cuja ‘atualização’ nunca se saberá, ele continua mesmo (sendo) uma individualidade constituída, fazendo valer a potência da singularidade, atualizando os virtuais. Ainda na perspectiva vivenciada todos os dias por ele no que concerne à violência cotidiana, Wendel produz um texto que

se atualiza de forma brusca e totalmente 'descontextualizada' para os parâmetros esperados. O que foi, então, atualizado? Antes que haja uma resposta, se é que há, é importante ressaltar que o conceito de virtual em Deleuze não pode ser abordado sempre pelos processos de atualização; o importante sobre este conceito é que a virtualização é algo que insiste em não se revelar, mas num dado instante pode vir a se expressar em formas atuais.

Pode-se afirmar que um acontecimento-escrita e um acontecimento-leitura se efetuam experiencialmente? E que tudo estava virtualmente lá, onde nada se manifestava realmente? A Pedagogia *Maior* é responsabilidade dos mestres e professores, tem uma funcionalidade e intencionalidade, mas uma Pedagogia *Menor* é fruto das fissuras dos meios que a compõem e se realiza casualmente pelos (in)corpos flutuantes – uma criança, uma mesa, um livro, uma cena de filme, uma música, um tiro – elementos disparadores de atualizações e realizações. Confirmam-se, pelo texto escrito de Wendel, as imagens virtuais reagindo atualmente.

Um trabalho com um texto 'original', a expressão de sua vida mais interior, algo que lhe escapa – a expressão celibatária, a expressão solitária daquele mundo que o cerca. Ele desliza entre a originalidade do texto trabalhado e aquilo que o toma e que dele faz parte – sua vida cotidiana. Pela lembrança de um passado reminescente (uma virtualidade contemporânea), Wendel torna num tempo único, atual, o objeto de suas inquietações, que está em pauta a despeito de um tema originário (a história da caça).

Os dois aspectos do tempo, imagem atual do presente que passa e a imagem virtual do passado que se conserva, se distinguem na atualização, tendo, ao mesmo tempo, um limite inassinalável, mas que se permutam na cristalização, até se tornarem indiscerníveis, cada um tomando emprestado o papel do outro. (DELEUZE; PARNET, 1998, p.179)

Wendel fala de seus medos, mas cria; ele fala de uma figura feminina que morre, porque não estava com o colete à prova de balas; mas ele vive para contar; há como desvendar quem é ela? Quem é o caçador? Afinal, não é uma reprodução do texto passado pela professora? Que possíveis atualizações ocorreram? Que imagens virtuais estavam em jogo? Nada de interpretação, somente o dado experiencial, disso tudo também vai tratar uma expressão minoritária em Pedagogia.

Nessa direção, a voz de Manoel de Barros revela-se subitamente, pois ele demonstra, através de um encontro, a invenção de um *Desobjeto*, por isso, ao dar outro tipo de vida a um 'objeto', ele mostra os descaminhos da interpretação e a afirmação da experiência.

*O menino que era esquerdo viu no meio do quintal um pente. O pente estava próximo de não ser mais um pente. Estaria mais perto de ser uma folha dentada. [...] Não se poderia dizer que aquela coisa fora um pente ou um leque. Acho que os bichos do lugar mijavam muito naquele desobjeto. [...] O menino que era esquerdo e tinha cacoete pra poeta, justamente enxergara o pente naquele estado terminal. E o menino deu para imaginar que o pente, naquele estado já estaria incorporado à natureza como um rio, um osso, um lagarto. Eu acho que as árvores colaboravam na solidão daquele pente. (BARROS, desobjeto - Conto III, 2003)*

Texto escrito por Wendel após a significação da letra S e suas experiências com o código escrito cotidianamente:

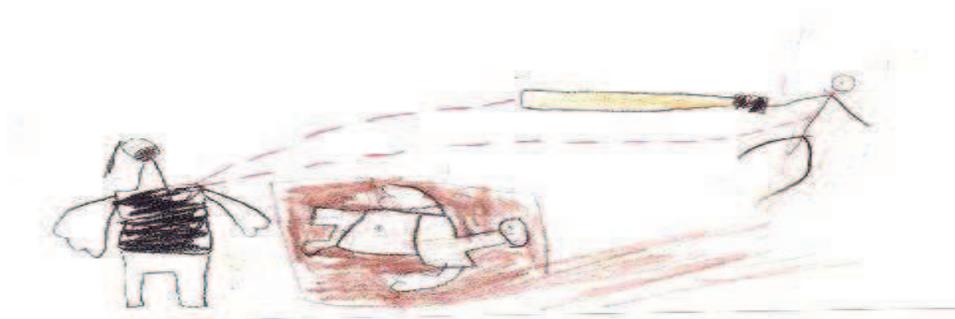
*“O caçador foi atirar [...] mas ela morreu porque ela não estava com colete à prova de bala”. (Relatório CNPq,2002, p.27)*

\*\*Conferir abaixo:

Você tem medo de quê?

DECADOR FALTAIR NA LIA  
E ELE NÃO FEU PORQUE LIA

ESTÁ NA COROLETE, NÃO VÊ BALA



Já com Márcio, amigo de Wendel, outra criança que vivia assim como o amigo, o estigma social da ‘reprovação’ pelos sujeitos que habitavam a escola, realiza-se uma recuperação da história de sua família através de suas narrativas. Inicialmente, Márcio contava a história e a professora escrevia para mostrar-lhe o funcionamento ‘técnico’ da escrita e porque, para ela, era importante que ele se sentisse à vontade para começar de seu jeito a escrever.

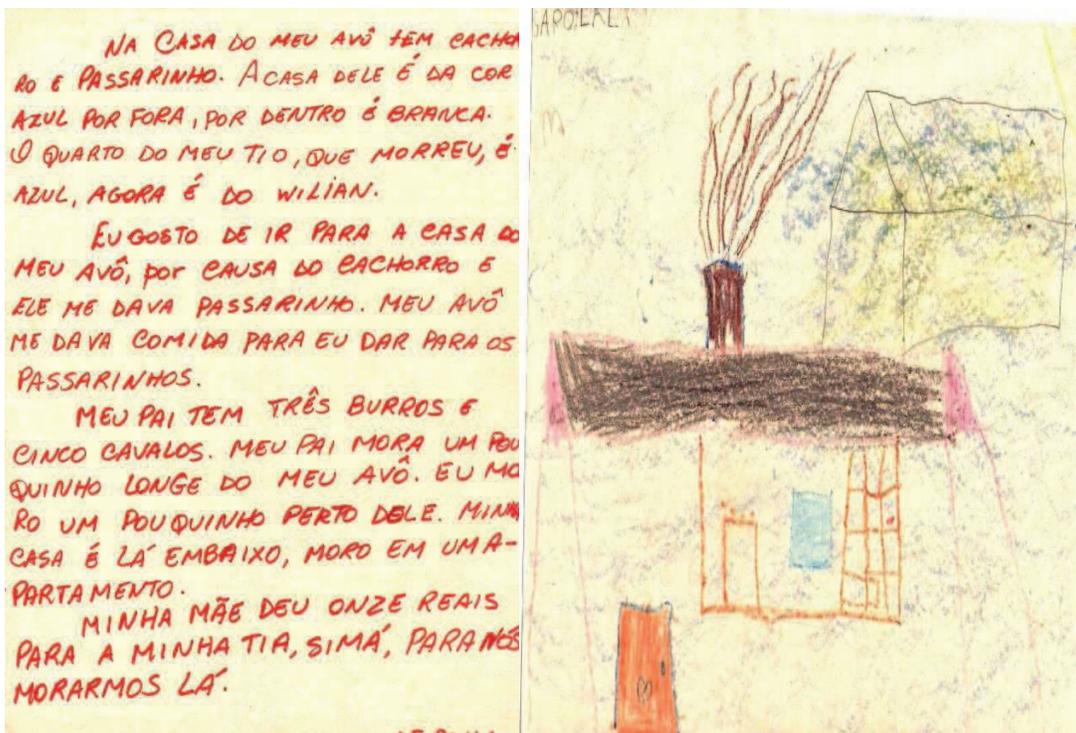
Através dos relatos da criança, cria-se um buraco, há algo que corta aquele volume gritante-agitante que compreendia sujeitos (professora e aluno), desenham-se as imagens familiares. Márcio, neste momento, não construía mais imagens de sua mãe, seu pai, seu irmão, do seu tio, sua tia e de seu avô, porque

ali não estavam mais as pessoas em foco e sim todas as trajetórias e contextos que os envolviam, era refazer um caminho, um mesmo caminho diferentemente, era isso o que interessava a ele. Nesse momento, a criança (se) diz, ela fala, expressa-se um mapa intensivo – expressão minoritária, situação revolucionária, intensidades proliferadas, uma *geopedagogia*, um devir.

O mapa exprime a identidade entre o percurso e o percorrido. Confunde-se com seu objeto quando o próprio objeto é movimento. [...] Cada mapa é uma redistribuição de impasses e aberturas, de limiares e clausuras, que necessariamente vai de baixo para cima. Não é só uma inversão de sentido, mas uma diferença de natureza: o inconsciente já não lida com pessoas e objetos, mas com trajetos e devires; [...]. A imagem não é só trajeto, mas devir. O devir é o que subtende o trajeto, como forças intensivas subentendem as forças motrizes. (DELEUZE, 2004, p.73-77)

Há um pequeno instante de esquecimento da função alfabetização e surgem, então, processos recorrentemente livres de escritas, produções – as cores de seus desenhos, expressões outras que a escola e os ‘sujeitos’ envolvidos nunca almejavam controlar.

É por isso que aquilo que vai estar em jogo não é mais a subjetividade em seu conceito clássico, ligada ao homem, uma subjetividade pessoal, uma norma invariante que se liga à essência e à transcendência em que o sujeito substancial é o foco central, mas uma subjetividade pautada na variação de relações e intensidades de potências, uma normatividade imanente e flutuante do que se entende por *vital*. É a oposição clássica da matéria e da forma versus o vitalismo da cultura, ou melhor, dizendo *a modulação intensiva de forças e matérias*.



O 'ensaio' da escritura com Márcio. Atividade realizada oralmente pela criança e re-escrita pela professora.

Desenho da criança. (Relatório CNPq, 2002, p.29)

Nesse processo em que Márcio relatava suas histórias, a professora se sentia estimulada por ensaiar sua escrita, então, ele começa a valorizar, a expressar o entusiasmo com o desenho e o movimento da letra cursiva, pois ele 'imitava' não somente a professora, mas alguns de seus colegas que já escreviam com essa letra. Ficava claro que, para ele, a letra cursiva era uma questão de 'poder' diante das outras crianças e, quando não conseguia, ele escrevia com a letra bastão, mas era fato que não gostava e sempre pedia à professora que escrevesse com a outra letra.

A letra cursiva como fonte da inquietação de Márcio era uma pista acerca de suas capacidades, de suas produções desejanter, de seu deslize e/ou fuga por entre os códigos: deslizava, criava seus mapas. A imitação, ao contrário da corrente 'significação' que se dá ao conceito, não produzia o acontecimento do

'aprender', mas naquele momento era sua arma, a arma que preparava sua fuga, sua desterritorialização – a exploração de seu mundo.

Uma sociedade, mas também um agenciamento coletivo se definem, antes de tudo, por suas pontas de desterritorialização, seus fluxos de desterritorialização. As grandes aventuras geográficas da história são linhas de fuga, ou seja, longas caminhadas, a pé, a cavalo ou de barco: a dos hebreus no deserto, a de Genserico, o Vândalo atravessando o Mediterrâneo, a dos nômades através da estepe, a longa caminhada dos chineses – é sempre sobre uma linha de fuga que se cria, não, é claro, porque se imagina ou se sonha, mas ao contrário, porque se traça algo real, e compõe-se um plano de consistência. Fugir, mas fugindo, procurar uma arma. (DELEUZE; PARNET, 1998, p.158).

Assim, a função de um Pedagogo em estado menor, estados passageiros, fugidios, é sempre uma função-expressão coletiva, tem a ver com o âmago deste coletivo, por isso, esta 'funcionalidade' não seria a de ensinar, nem de esperar resultados da aprendizagem-compreensão da criança, mas de exploração conjunta dos elementos que se apresentam.

Em suma, a função deste Pedagogo não é de preocupar-se com a relação hifenizada ensino-aprendizagem, mas de se deixar afetar pelo virtual que lhe escapa, deixando manifestar sua contingencial atualização na realidade que a precede.

Não existem mais sujeitos, mas funções, pois as *Imagens Identitárias*, criadas ou não, serão, ao mesmo tempo, a incerteza potencialmente carregada de possibilidades e a certeza realizada expressivamente. "Não é sujeito, mas *função geral* que prolifera sobre ela mesma e não cessa de segmentarizar e de correr todos os segmentos." (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.123).

Os sujeitos se produzem quando as forças entram num sistema pensado de acordo com o modelo eletromagnético de resolução de diferença de potencial. A primeira síntese passiva do hábito mostraria que a repetição opera sempre entre dois diferenciais, se faz diferença de diferença [...]. 'Algo' se produz quando séries

acopladas 'ressoam', e esta ressonância produz um movimento forçado que faz devir como sujeito aos 'suportes' ou 'pacientes' destes dinamismos. (SAUVAGNARGUES, 2006, p.33)<sup>82</sup>.

O funcional é ao mesmo tempo o concreto (o que funciona) e o abstrato funcionante e movente (o desejo, que percorre tudo o que funciona concretamente). É por esta razão que não há como escrever e ler focando 'personagens' – professores, alunos, etc, identidando-os como sendo isso e-aquilo, porque em realidade, a Pedagogia vai servir como uma grande máquina, um agenciamento que funciona pluralmente e não binariamente, funciona contiguamente, continuamente, multiplicando e dividindo. “O agenciamento não tem somente duas faces. De um lado é segmentário, estendendo-se sobre vários segmentos contíguos, ou se dividindo em segmentos que são, por sua vez, agenciamentos.” (Ibidem, p.124).

Seguindo esta linha de raciocínio, recupera-se um dos conceitos centrais na obra de Deleuze, o de *síntese disjuntiva*, porque é por ela que se forma toda a *lógica* dos elementos que ele vai expor e articular – as máquinas, a relação tempo-espço, as conexões atuais, virtuais e reais. Este conceito se relaciona com o que intitulam de *irracionalismo deleuzeano*, porque é uma lógica que não conduz à razão, mas que fora dela propicia o encontro real com a diferença pura. Isso se dá graças ao nutrimento nietzschiano do Eterno Retorno.

Não se trata de uma existência que muda de modo, mas de uma existência cujo modo é suspender todo modo: princípio de uma ética nômade cuja fórmula é 'devir-todo-mundo [...] uma incessante construção de 'agenciamentos' sob a regra do involuntário. (ZOURABICHIVILI, 2004, p. 106).

---

<sup>82</sup> “Los sujetos se producen cuando las fuerzas entran em um 'sistema' pensado de acuerdo con el modelo electromagnético de resolución de diferencia de potencial. La primera síntesis pasiva del hábito mostraría que la repetición opera siempre entre dos diferenciais, se hace diferencia de diferencia. [...]. 'Algo' se produce cuando series acopladas 'resuenan', y esta resonancia produce un movimiento forzado que hace devenir como sujeto a los 'soportes' o 'pacientes' de estos dinamismos.” (SAUVAGNARGUES, 2006, p.33).

Um agenciamento é acontecimento. O celibatário é o menor, é o desterritorializado por excelência. Com isso, não há sujeitos celibatários, mas engrenagens máqunicas fundamentais para que a máquina funcione, portanto, existem funções e é justamente neste sentido que se introduz a perversão dos movimentos ensino-aprendizagem apresentados pelo viés de uma criatividade concebida virtualmente e, por vezes, atualizada imanentemente.

A verdade que começa como síntese disjuntiva ou experiência da separação do presente, acaba como exortação memorial a recomeçar sempre. Isto significa que não há começo, somente um presente abolido (em via de virtualização) e uma memória que sobe à superfície (em via de atualização). E é o que não posso consentir. Porque eu mantenho que toda verdade é fim da memória, dobra de um começo. (BADIOU, 2002, p. 95)<sup>83</sup>

Não se fala mais em campo, mas em plano, porque este não está mais relacionado diretamente com um sujeito como estava o *Campo transcendental*. Diferentemente, o sujeito se dará *sobre* o plano. Enquanto um plano de consistência corta formas concretas, o plano de imanência faz coexistir multiplicidade dentro de um caos permanente. É por isso que em Deleuze há uma grande diferença entre as *condições de experiência* e a *experiência* propriamente dita.

O plano de imanência compreende, a um só tempo, o virtual e sua atualização, sem que possa haver limite assinalável entre os dois. O atual é o complemento ou o produto, o objeto da atualização, mas esta só tem por sujeito o virtual. A atualização pertence ao virtual. A atualização do virtual é a singularidade, enquanto o próprio atual é a individualidade constituída. O atual cai para fora do plano como fruta, enquanto a atualização o relaciona ao plano

---

<sup>83</sup> “La verdad, que comienza como síntesis disyuntiva, o experiencia de la separación del presente, acaba como exhortación memorial a recomenzar siempre. Esto significa que no hay comienzo, solamente un presente abolido (en vía de virtualización) y una memoria que sube a la superficie (en vía de actualización). Y es lo que no puedo consentir. Porque yo mantengo que toda verdad es fin de la memoria, despliegue de un comienzo.” (BADIOU, 2002, p. 95).

como ao que reconverte o objeto em sujeito. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 174-175)

A cena pedagógica pode ser compreendida como uma *condição de experiência*, ou mesmo, uma *experiência dobrada*, onde podem se efetuar o virtual, o atual e o real, toda a cena-paisagem; é uma multiplicidade, um acontecimento e não um acidente, um acontecimento é sempre um verbo no infinitivo, um incorporal, um acontecimento se efetua através do encontro/misturas de corpos - criança e suas armas, professores e suas 'intenções' (lógica de disjunções inclusas). "O brilho, o esplendor do acontecimento, é o sentido. O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera." (DELEUZE, 2003, p. 152).

### **3.3. Expressão e Experiência em Pedagogia: o Aprender e suas relações com as Ensinagens cotidianas**

Por que há sempre imagens de morte no processo ensino-aprendizagem? Porque ele se efetua assim, sempre circular, sempre retornando na e pela mesmidade, produzindo identidades. Contudo, mesmo que se saiba que nunca uma experiência é a mesma, muito menos suas condições, há fortes e insistentes tentativas de realizá-la de uma mesma maneira. Nesse sentido é que arte é suprema, porque, por exemplo, o ensaio constante de uma mesma peça de teatro vai mostrar como cada cena nunca será a mesma, algo se encontrará sempre com uma postura diferente.

É assim que a criança desliza sempre entre os lugares instituídos do conhecimento, porque o conhecer para ela é sempre um movimento ilimitado sem paradas e por isso tantos porquês; mas a aprendizagem, quando se torna corpo, intitula-se compreensão. E, por isso, há um incômodo infundável acerca de como vão se realizando os processos de subjetivação e não de forma(ta)ção; como, no decorrer da vida, tudo aquilo que se encontra na superfície, a pele, por exemplo, é

vista como algo menor, nada diferencial, o que vai nos importar é tudo aquilo que se encontra nas profundezas, o que é dolorido, é o reino do pesadume e este é, um dos mais mortais inimigo e o grande perigo que ronda em nosso tempo – perceber/sentir que morrer não dói, aprender é estar sempre morrendo e (re)nascendo no instante mesmo que se foi. Quanto a isso, Deleuze também nos diz que “quando o fundo emerge à superfície, o rosto humano se decompõe neste espelho em que tanto o indeterminado quanto as determinações vêm confundir-se numa só determinação que ‘estabelece’ a diferença.” (DELEUZE, 2006, p.56).

Deleuze tem um pensamento extremamente fecundo quanto a este processo; diz ele que “o deserto, a experimentação sobre si mesmo é a nossa única identidade, nossa única chance para todas as combinações que nos habitam”. (DELEUZE;PARNET, 1998, p. 19).

Nessa direção surgem outras imagens que não de mortes, mas de experiências-vidas, imagens da criação, imagens de crianças quando efetuam suas dinâmicas de pensamento, quando experienciam. Ou seja, o processo de conhecer o mundo e o outro passa, primeiramente, pelo conhecimento dela mesma, pela exploração dos seus ‘mundos’ e de ‘outros mundos’. Ela atualiza seus mundos, arranca-os de suas virtualidades para dar-lhe vida, sentido, expressões, tudo no e pelo mundo da *experiência*<sup>84</sup>.

A criança vive experiencialmente, o vitalismo de que trata Deleuze é este, o da vida em si – uma transformação pragmática. Uma vida que se cria a partir da qualidade de uma experiência *dobrada*. Este tipo de experiência inclui o envolvimento de multiplicidades, tanto dos signos materiais quanto imateriais – uma contingência localizada e balizada pela força da expressão.

Assim, esta experiência é expressa significativamente não pelo crescimento empírico de um particular inserido nos universais abstratos, mas em função

---

<sup>84</sup> Inna Semetsky (2007) apresenta um artigo intitulado “*Educating for 3C: Critical, Clinical, Creative*” em que, baseada nas obras de Deleuze e Guattari, vai desenvolver uma importante relação entre esses três elementos (Crítica, Clínica e Criatividade) no contexto da experiência e do experiencial, o que se difere de maneira substancial dos processos experimentais. Ela afirma a potência da experiência como meio de afetar e ser afetado, contudo a experiência como algo a-subjetivo e impessoal. Para ela, a experiência é qualitativa, multidimensional e inclusiva. (<http://www.pesa.org.au/html/documents/2007-papers/Semetsky,%20I.pdf>. Acesso em 11.05.09 às 21hs).

mesmo do experiencial, do trato com quaisquer conceitos. O que importa são os encontros. A criança não tem pudores, o seu grande impulso é o de desbravar aquilo que lhe parece incógnito, embaralhar coisas, 'fazer, desfazer e refazer' os modos das coisas, criar mundos, toda sua expressão se encontra implicada em suas experiências deslizantes. "O deserto crescia, mas povoando-se ainda mais. Não tinha nada a ver com uma escola, com processos de reconhecimento, mas muito a ver com encontros". (DELEUZE; PARNET, 1998, p.25).

Obviamente, existem muitas teorias em diversificados campos que vão trabalhar tal fenômeno enquadrando-o cada qual em seus referenciais analíticos, fato que não tem relevância neste momento, pois o que importa é a atenção aos movimentos de 'afirmação' dos processos experienciantes pelos quais passa e faz passar a criança e não sobre o enquadramento ou teorização dos mesmos.

Assim, o questionamento que persevera é sobre uma 'ordem pedagógica' que centra suas forças muito mais na forma(ta)ção da criança dentro de uma perspectiva instrucional, informacional e conteudística do que em uma (des)ordem experienciante e sempre acontecente. Esta lógica última sai do que é (im)posto, fazendo com que a relação pedagógica e, portanto, a 'suposta' aprendizagem aconteçam por forças contingenciais e significativas, afinal, só fica o que, de fato, significa. Para isso, toma-se por base o que Deleuze chamaria de um *Devir-criança*<sup>85</sup>, instante fulcral em que se podem encontrar as inúmeras e variadas explorações e meios de viver mundos, o que importa é o desejo (produção). Há provocação-mobilização, movimento de mostrar-escondendo e esconder-mostrando, de fazer inquietar-se a si e ao outro, por isso a relação pedagógica é sempre e antes de mais nada uma relação erótica.

É justamente esse erotismo que faz da Pedagogia *Menor* o maior dos mundos, o mundo dos acontecimentos experienciantes; é por isso que acontecimento e pedagogia podem estar intimamente ligados em função deste

---

<sup>85</sup> Um Devir é sempre minoritário, um processo de resistência e de exploração de formas outras de ser/estar/sentir, trata-se de um funcionamento outro em constante diálogo com uma maioria que nos permeia e constitui. Nele não há uma logicidade, mas há critérios de composição. No conceito de Devir há uma fundamental crítica da representação. "Se é tão difícil ser 'como' todo mundo, é porque há uma questão de devir. Não é todo mundo que se torna como todo mundo, que faz de todo mundo um devir. É preciso muita ascese, sobriedade, involução criadora [...]" (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p.73).

dato erótico e, portanto, experienciante e criativo do desejo. A Pedagogia só pode se manifestar de maneira única e singular quando toma para si este dado erótico que a compõe.

Na escola, comumente, tem-se uma prática bastante ilustrativa desse esmagamento do desejo. Cita-se como exemplo a problemática do desenho que, ao invés de se configurar como um rico exercício experiencial, se encontra hoje banalizado em seu sentido mais pleno. Sabe-se que na educação infantil o desenho é uma ferramenta de conhecimento tanto da criança em relação a ela e ao mundo quanto de quem o provoca; o desenho neste momento da vida escolar é reconhecidamente uma importante caixa de ferramentas para tudo o mais que venha do pedagógico-experiencial.

Contudo, no decorrer dos anos, este mesmo desenho, quando ainda existe, vai tomando outra conotação, qual seja o de ser um mero dispositivo lúdico; ou seja, o desenho já não é mais uma amostra importante dos movimentos construtores que surgem do código 'narrativo-experienciante', mas apenas um momento de descanso e distração de que os pedagogos lançam mão para fazer relaxar as crianças tão cansadas de suas atividades conteudísticas.

A partir dessa realidade corrente, ao tomar o exemplo do desenho como tantos outros que existem, verifica-se que tanto a escola, enquanto instituição, quanto a educação, entendida aqui como uma 'prática humana', são realizadas como explícita de tentativa de controle. Ou seja, quanto mais o tempo passa, menos se (auto)conhece e mais se adéqua; talvez aquela idéia de que somente as crianças possuem a capacidade de ver 'anjos' ou mesmo outros tipos de incorporais, venha daí, porque somente elas conseguem ter uma leveza de superfície, elas dançam *com* a vida, (trans)bordam, (trans)correm, diagonalizam entre as coisas, enfim, são tão cheias que permitem o dado do risco e do experiencial da vida.

É nesse sentido, que se faz urgente a liberação das amarras pedagógicas, deixando de ser o Sujeito do *Ensinar* para alguém que deve *Aprender* e se soltar nos meandros das *Ensinagens* cotidianas para viver o movimento do celibatário na

dinâmica do *Aprender*. Nesse sentido, o que mais toca nessa grandiosa diferença entre esses dois movimentos é a *lógica da expressão pura*<sup>86</sup>, que acontece através das inserções experienciantes e criativas, provocadas por um *Pedagogo-celibatário*.

O Celibatário é a singularidade que atualiza as virtualidades de um coletivo, por isso há uma perversão dos termos *ensinar* e *aprendizagem* em *Ensinagem* e *Aprender*, pois entende-se o processo de ensinar como intencional realizado por um Sujeito, enquanto o acontecimento *Aprender* (verbo no infinitivo e incorporal) se realiza numa perspectiva genuinamente experienciante e provocativa.

É por isso que o *Pedagogo-celibatário* age diferentemente, porque compreende e vive a Pedagogia a partir do princípio das entradas múltiplas, em que não há um caminho, mas vários, sabendo que entre eles só existem conexões puras que não são passíveis de valoração, estando atento a todo o momento às surpresas, abrindo-se ao *experencial* próprio do cotidiano, realizando *conexões* que se concretizam através de *provocações pedagógicas* que se dão contingencialmente e sempre à revelia do instituído.

O *Pedagogo-celibatário* olha, ele mira, deixa que coisas passem por ele, através dele e nele. Olhar é diferente de ver. A essência, segundo Deleuze, é uma unidade do signo e do sentido, é arte expressa, é o que designa o ser e nos faz saber que este *ser* simplesmente é. O signo é o que nos passa, já a essência é a diferença pura e absoluta. Em realidade é a *essência* atuando. “A essência é a qualidade última no âmago do sujeito, mas essa qualidade é mais profunda do que o sujeito, é de outra ordem [...] Não é o sujeito que explica a essência, é antes, a essência que se implica, se envolve, se enrola no sujeito” (DELEUZE, 1987, p. 43).

Nesse sentido, é justamente a essência que, por ser individual, também opera um processo individualizante que faz de um Sujeito uma ação sobre alguma

---

<sup>86</sup> A lógica da expressão pura está diretamente ligada ao conceito de *Diferença*. É possível verificar nas obras *Proust e os signos* (1987) e *Diferença e Repetição* (2006) que, para Deleuze, a diferença só existe puramente correlata à repetição, ambas são as “potências” da essência, ou seja, através das diferentes modalidades artísticas podemos observar a repetição alimentada pela diferença e esta como potencializadora da repetição.

coisa ou alguém, mas de uma Singularidade unicamente expressiva, um celibatário.

É importante ressaltar que Deleuze e Guattari analisam o surgimento estratégico do som em diferentes passagens, não como algo da ordem da expressão em si mesma, mas como um elemento puramente intensivo, monótono e assignificante, “uma matéria não formada de expressão que vai reagir sobre outros termos” (DELEUZE; GUATTARI, 1987, p.12).

Assim, o som não está ligado a uma forma de liberdade, mas simplesmente se apresenta como uma saída que proporciona a expressão de outros conteúdos que se revelarão no decorrer da trama. É nesse sentido que não se fala de um Sujeito que se expressa, mas de uma Singularidade que atualiza as virtualidades de um coletivo (por exemplo, uma escola como uma totalidade, fazendo ressonância com suas multiplicidades proliferantes).

Por fim, esse processo de potencialização e criação torna-se enfrentamento em prol da afirmação *da* diferença *na* diferença e, por isso, há expressão da resistência no cotidiano de uma escola. É onde se passa o encontro de *diferenças expressivas* que manuseiam os *signos materiais*<sup>87</sup> sempre através do cultivo das sensações já vividas e recordadas, do toque em determinados objetos.

É por esta razão que todos os signos convergem para a arte; todos os aprendizados, pelas mais diversas vias, são aprendizados inconscientes da própria arte. No nível mais profundo, o essencial está nos signos da arte. (DELEUZE, 1987, p.14)

A criação é de ordem puramente experiencial, não há um método ou uma receita que leve aos movimentos de criação e, neste caso, como podemos observar, a criação está em consonância diagonal com o *Aprender*, pois ambos

---

<sup>87</sup> Deleuze nos fala de três tipos de signos: o primeiro é o da mundialidade, correlacionado com as coisas mas que não se confunde com elas, ele não é a coisa em si, mas a substitui, toma o lugar de uma ação ou de um pensamento, tende a dar conta do seu sentido; o segundo é o signo do amor, o signo mentiroso que esconde o que de fato exprime, o signo que pede interpretação; e o último é o signo das impressões e qualidades sensíveis, são os signos materiais que se configuram como verdadeiros experimentos de alegria e afirmação da vida. (cf. DELEUZE, 1987, p.4-13).

carregam em si o importante impulso da violência e o importante movimento experiencial solitário. “Nada aprendemos com aquele que diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem *faça comigo* e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.” (DELEUZE, 2006, p. 48).

A importância da violência nos processos do *Aprender* concerne às dinâmicas que tiram a todos de um certo comodismo da verdade, das certezas cotidianas, da constante corroboração em relação ao bom senso e ao senso comum. Em contrapartida, é a partir da experiência solitária que surgem as possibilidades reais de um olhar desde dentro, um olhar que faz contíguo o dentro e o fora, um olhar-dobra<sup>88</sup>, o olhar-criação. É nesse sentido que a diferença e a repetição são os dois poderes da essência, ou seja, da arte, as expressões artísticas sempre retornam diferentemente.

O eterno retorno não pode significar o retorno do Idêntico, pois ele supõe, ao contrário, um mundo (o da vontade de potência) em que todas as identidades prévias são abolidas e dissolvidas. Retornar é o ser, mas somente o ser do devir. O eterno retorno não faz “o mesmo” retornar, mas o retornar constitui o único Mesmo do que devém. Retornar é o devir-idêntico do próprio devir. Retornar é, pois, a única identidade, mas a identidade como potência segunda, a identidade da diferença, o idêntico que se diz do diferente, que gira em torno do diferente. Tal identidade, produzida pela diferença, é determinada como repetição. Do mesmo modo, a repetição do eterno retorno consiste em pensar o mesmo a partir do diferente. (DELEUZE, 2006, p. 73)

O que se verifica em toda história das idéias pedagógicas é uma imagem sedentarizada, uma imagem-representação, não há retorno na Pedagogia, mas uma conhecida imagem carregada da potência do Idêntico em que o aprendiz se

---

<sup>88</sup> Como já foi explicitado no movimento do texto, a dobra refere-se ao movimento de fluidez, assim, um olhar fluido que vai ao infinito, mas retorna de maneira extremamente reduzida (o detalhe que nos passa despercebido) e que cria um mundo. “Dobrar-desdobrar já não significa simplesmente tender-distender, contrair-dilatar, mas envolver-desenvolver, involuir-evoluir. O organismo define-se pela sua capacidade de dobrar suas próprias partes ao infinito e desdobrá-las não ao infinito, mas até o grau de desenvolvimento consignado à espécie.” (DELEUZE, 2007, p. 22-23).

apresenta, quase sempre, numa relativa passividade e o pedagogo como o ativo-mediador de todas as supostas criações.

Ainda que existam meios, técnicas e metodologias retiradas das mais distintas áreas para dar conta do desenvolvimento de uma postura ativa do educando nos processos de ensino, o que se encontra recorrentemente são as mais variadas formas de maquiar o controle pré-existente no processo. Este controle advém de um senso comum pedagógico que insiste em apostar numa imagem totalmente ilusória de 'aluno ideal' e o preço que se paga em prol da busca desenfreada por tal imagem é a contínua morte da criação. Não há o aluno ideal, pois este não tem pressupostos, age experienciantemente e vivendo, o que importa para ele é a Vida e todas as suas possibilidades e, justamente por tal razão, a criação, a invenção sempre inovadora de viver (criando).

Portanto, Deleuze pode chamar mais especificamente vida ou vitalidade não a multiplicidade das formas de vida, mas aquela entre essas formas em que a vida – o próprio exercício de nossas faculdades – se quer a si mesma: forma paradoxal, a bem da verdade, mais próxima do informe. (ZOURABICHIVILI, 2004, p.114)

Assim relação hifenizada *ensino-aprendizagem* refere-se a esta primeira forma de conceber a função *aprendiz* como aquela que está diretamente ligada aos conteúdos a serem assimilados e reproduzidos ou minimamente trabalhados dentro de um controle docente, uma relação claramente interdependente, ou seja, não há aprendizagem se necessariamente não houver ensino. Esta é uma dinâmica infinita e descontínua, distante e próxima num mesmo *locus* (escola e outros lugares que necessitam deste funcionamento).

Todavia, uma outra configuração são as ilimitadas *Ensinagens* (provocações pedagógicas cotidianas concretizadas ao acaso) que se realizam em consonância com a solidão de *Aprender* (acontecimento-violência singular e genuinamente experienciante e criativo). Esta configuração, diferentemente da primeira, é contígua, ilimitada e imanente, pois ocorre em um espaço totalmente

contingente e de forma unicamente livre. Dessa forma, percebe-se que a imagem da Pedagogia como disciplina científica ou mesmo como uma prática social responsável pelas relações de ensino e aprendizagem mudam radicalmente. As *Ensinagens* e o movimento aleatório do *Aprender* são variantes produzidas por uma Pedagogia *menor*, que se manifesta desde o plano da educação.

Arrisca-se a dizer que essas configurações pedagógicas anteriormente descritas convivem, coexistem e produzem, cada uma a seu modo, expressões subjetivas únicas e, por isso, a Pedagogia se potencializa internamente e produz externamente quando compreendida como uma *abordagem específica*. Assim, a minoridade em Pedagogia se revela através de *expressões variantes* e também *puras*, quando se fala de suas vias diferenciais. A experiência se dá por encontros *variantes*, é o acontecer de uma minoridade pedagógica.

Em suma, o problema da ‘experiência’ ou da ‘experimentação’ na filosofia consiste assim em forjar relações que não estão dadas de antemão em construções cujos elementos se encaixam como peças de um quebra-cabeça, mas sim de elementos que parecem mais pedras díspares reunidas transitoriamente em um muro que não está preso por nenhuma argamassa. (RAJCHMAN, 2007, p.27)<sup>89</sup>

Por esta lógica experienciante é que a Pedagogia concretiza-se num volume finito, contíguo, ilimitado e com força turbilhonar intensiva. Por sua característica heterogênea e disforme, realiza-se em uma dinâmica prática-teórico-prática diferencial de acordo com seus encontros. O pedagogo não seria, nesta perspectiva, aquele que articula, ensina e pesquisa (somente), mas seria o elemento diferencial na ocorrência de encontros corporais, ele proporciona o ‘tom’ dessas misturas de corpos, não se preocupa mais com a atividade estrita do *ensino*, mas com o acontecimento *Aprender*.

---

<sup>89</sup> “En suma, el problema de la “experiencia” o de la “experimentación” en la filosofía consiste así en forjar relaciones que no están dadas de antemano en construcciones cuyos elementos encajan como piezas de un rompecabezas, sino que se parecen más a piedras dispares reunidas transitoriamente en un muro que no está ligado aún por ninguna argamasa”. (RAJCHAMAN, 2007, p.27).

Nesse contexto, criar seria, então, uma forma de resistência no cotidiano da escola, não mais uma resistência que é da ordem intencional, mas uma expressão casual e contingencial de um coletivo. Resistir não é mais da ordem pessoal e atual, mas da ordem coletiva e virtual. São as produções dos celibatários ou singularidades artísticas que atualizam a virtualidade dos coletivos, ambos reais, são peças/engrenagens da máquina agenciamento.

Uma mudança brutal, então, acontece. Como se confirma com Deleuze, não há fatos, somente signos; não há verdade, mas interpretações; não há leis, mas complicação entre signo, sentido e essência. É justamente à essência que está relacionada a resistência, pois a essência é singularmente artística e somente pela arte que há o *Aprender*.

É por esta razão que todos os signos convergem para arte; todos os aprendizados, pelas mais diversas vias, são aprendizados inconscientes da própria arte. No nível mais profundo, o essencial está nos signos da arte. (DELEUZE, 1987, p. 14)

Por isso, tais questões levam à proposição de uma resistência pela via de um Pedagogia *minoritária* que funcionaria nas brechas de uma maioria requerida, de uma institucionalidade posta, de uma máquina burocrática instituída e traduzida na/pela sua codificação científica e/ou social; ela é justamente o que escapa ao controle de moldes e modelos pedagógicos, pois, como menor, configura-se como resistência, como expressão pura de encontros finitos e ilimitados.

Preocupa, assim, a definição de uma 'funcionalidade' para Pedagogia através das relações de ensino-aprendizagem, porque tudo se move muito facilmente por necessidade; contudo, sendo a expressão criativa e artística *Aprender* de natureza acontecimental, são justamente a desordem, o descontrole e o escapismo, os produtores das diferenças. Como pensar a função dos Pedagogos-conectores, dos personagens menores?

São aqueles que realizam as proliferações ilimitadamente experienciantes. Um pedagogo-conector ou um pedagogo menor manifesta-se, portanto, como aquele que está sempre em um papel previamente determinado, mas que perverte internamente a funcionalidade deste mesmo papel, qual seja, o de constatar e vivenciar que *é impossível se aprender somente pelo ensino* e é por isso que as *Ensinagens* e o *Aprender* expressam-se como as minoridades por excelência.

A relação hifenizada *ensino-aprendizagem* refere-se a esta primeira forma de conceber a função *aprendiz* como aquela que está diretamente ligada aos conteúdos a serem assimilados e reproduzidos ou minimamente trabalhados dentro de um controle docente, uma relação claramente interdependente, ou seja, não há aprendizagem se necessariamente não houver ensino. Esta é uma dinâmica infinita e descontínua, distante e próxima num mesmo *locus* (escola e outros lugares que necessitam deste funcionamento).

#### **3.4. Os limites das Imagens Identitárias e os caminhos do nomadismo: O Pedagogo como entre-dois em seu ofício**

Após todo esse trajeto, a pergunta-síntese que ainda permanece é: existe uma *Imagem Identitária* para os Pedagogos e a Pedagogia? A Pedagogia, quando compreendida como um saber passível de capturas, assim o é não pelo questionamento sobre sua proveniência, um estudo pouco explorado, mas justamente em relação à busca de sua natureza e do seu lugar enquanto produtora de conhecimento, o que abafa e sufoca a manifestação de seus movimentos nomádicos.

Nessa direção, há que realizar continuamente a desmontagem da maquinaria maior que produz uma Pedagogia oficial e institucional. Contudo, a dificuldade deste movimento de desmontagem reside no fato de que ainda se verifica, recorrentemente, que existem alguns estudos que afirmam a real possibilidade da construção de uma *identidade nômade*. Compreendeu-se a partir das premissas básicas da *Filosofia da Diferença* de Deleuze e Guattari que é

impossível conceber uma identidade, mesmo nômade, que fuja dos parâmetros da representação. Por isso, afirmar uma identidade nômade é ainda afirmar uma identidade, o nômade seria uma característica da identidade primeira que não teria desenvolvida ainda a potência de seu abandono.

E por isso, encontra-se nos estudos de CURI (2001, p.76) confirmações a respeito da colocação anterior, ou seja, ela dá pistas acerca de um movimento nômade, mas não genuinamente nômade em que “o ser em errância busca, através do caminho, sua própria interioridade, errando no acaso dos encontros, ao azar do jogo. Mas sempre na procura atávica do elo perdido, recaindo num mesmo ponto, ainda que incerto: busca da origem”. E por isso, há que se ter cuidado com as diferentes posturas que ainda permanecem no registro da representação para tratar o tema da identidade.

Constata-se que existem muitas produções teóricas que fazem referência ao conceito de nomadismo pelo hábito e pela idéia de que uma identidade sendo nômade resolveria muitos dos problemas contemporâneos sobre a identidade, e não pelo mergulho teórico e conceitual que esta abordagem demanda. Para que se possa compreender tal movimento, verifica-se em alguns trabalhos que fazem referência aos movimentos sociais organizados, como o dos homossexuais e também os movimentos feministas, este impasse – fixa-se uma identidade nômade que se delinea partindo da relação dentro-fora de um ‘sujeito’ e mesmo que se afirme uma *heterotopia identitária*, a referência que se faz ao nomadismo ainda é prisioneira da identidade.

[...] a identidade nômade é a reinvenção de mim enquanto outro. É o espaço de mim. Se pensamos este espaço identitário como estando em ligação com todos os outros espaços de um ‘eu’, que os critica, designa ou reflete, temos aí uma *heterotopia identitária*<sup>90</sup> Eu, nômade, sou outra, além daquilo que pareço ou do que falo. Eu sou um espaço de mim, migratório, de espelho de mim, um lugar sem lugar. (SWAIN, 2005, p. 340)

---

<sup>90</sup> Grifos da autora.

Nessa direção, deve-se atentar ao fato de que re-dimensionar, re-elaborar e re-colocar a problemática identitária através destes pensamentos significa, também, re-pensar as bases através das quais a concepção de identidade foi historicamente compreendida e por isso já traçada de ante-mão toda uma estrutura figurativa desta mesma identidade.

Nessa perspectiva, incita o pensamento de Deleuze e Guattari, na medida em que problematizam a filosofia e suas possíveis relações com a Ciência lógica e a arte, pois algumas de suas contribuições nos instigam a pensar sobre a Pedagogia. Ao se estabelecer que a Pedagogia é uma Ciência, mata-se a sua singularidade, sua expressão singular, assim como estabelecê-la enquanto uma prática social é retirar dela todo seu potencial criativo e produtivo.

Da mesma maneira, quando se confunde a prática profissional do pedagogo com a do professor e quando a confusão advinda deste processo de amalgamento entre professores e pedagogos afeta a potência de pertencimento de ambos, assiste-se a um esvaziamento de 'sentidos' em seus saberes e fazeres cotidiano. Passa-se a maior parte do tempo tentando organizar os lugares, demarcar territórios e nomear espaços/tempos, mas pouco se preocupa em povoar e, de fato, habitá-los, dar-lhes possibilidades de variadas expressões.

Deleuze fornece trilhas acerca desse movimento da habitação, da tomada de espaço que pressupõe o sentido, quando afirma: "O deserto, a experimentação sobre si mesmo é nossa única identidade, nossa única chance para todas as combinações que nos habitam". (DELEUZE; PARNET, 1998, p.19). Com isso, destaca-se outra forma de constituição dessas *Imagens Identitárias*, pautada fundamentalmente no processo de experienciar, vivenciar, fazer deste deserto nossa própria ascese<sup>91</sup>. Toda identidade pessoal é passível de ser contestada, porém as *Imagens Identitárias* deformadamente ilimitadas são aquelas que existem de fato e existindo criticam toda identidade pessoal, fortalecendo-se

---

<sup>91</sup> Na filosofia antiga se referia ao conjunto de práticas e disciplinas caracterizadas pela austeridade e autocontrole do corpo e do espírito, que acompanham e fortalecem a especulação teórica em busca da verdade; no pensamento moderno irreligioso, especialmente em Nietzsche (1844-1900), é recusa a uma afirmação plena do corpo e do espírito em decorrência da capitulação niilista à vontade de viver. Em suma, pode se caracterizar pela dedicação ao exercício das mais altas virtudes, à perfeição ética. "O asceta faz da virtude uma necessidade." (NIETZSCHE, 2005, p.151).

enquanto um puro devir, um *devir-louco*, aquele que é, independentemente das certezas, do bom senso e do senso comum.

Onde está o limite das *Imagens Identitárias*?

Os caminhos nomádicos que realizam os Pedagogos em seu ofício cotidiano são o espaço-volume entre uma dada teoria e a prática que a concretiza. O pedagogo, então, ao realizar seu ofício como um profissional de um *espaço* em movimento encontra na posição *entre* sua linha de fuga da identidade que o persegue. Todavia, constituir-se como um profissional de fronteira é um risco e um grande exercício que se experimenta todos os dias e a cada dia diferentemente.

Ainda nesta direção, encontra-se o trabalho de Yves Amyot, um professor de Educação artística e habitante de Quebec, que vai desenvolver seu trabalho a partir de duas grandes linhas motrizes - uma de uma *Pedagogia rizomática* e outra calcada na *Pedagogia de redes* desenvolvendo, no contexto dessas experiências, o que ele intitulará de *Marcheur Pédagogue*.

Esta designação refere-se justamente aos caminhos deslizantes que faz um Pedagogo no ofício de sua profissão, os caminhos *entre* os lugares legitimadamente reconhecidos. A partir daí pode-se, então, defini-la em português como *Pedagogo Caminhante*. Se por um lado constata-se a recuperação deslizante do antigo escravo-Pedagogo-grego, por outro, afirma-se experiencialmente que este mesmo Pedagogo nunca morreu, ele continua vivo e vibrátil no espírito e nas práticas contingenciais de muitos Pedagogos contemporâneos. E como se mostra este professor-Pedagogo em ação?

Sendo eu mesmo um pedagogo-caminhante, proponho dois agenciamentos para definir a pedagogia rizomática: aquela da pedagogia e da rede, depois aquela da pedagogia e do rizoma. A rede é conceito operatório que adota uma configuração particular para responder a um objetivo. [...] Uma abordagem de tipo rizomática transforma o professor em agente de saberes, de experiências e de recursos. (AMYOT, 2003, p.178)<sup>92</sup>

---

<sup>92</sup> "Étant moi-même un marcheur-pédagogue, je propose deux agencements pour définir la pédagogie rhizomatique: celui de la pédagogie et du réseau, puis celui de la pédagogie et du rhizome. Le réseau est un concept opératoire qui adopte une configuration particulière pour répondre à un objectif. [...]. Une approche de

Ainda nesta direção, Houssaye (2004, p. 44) afirma que o pedagogo em seu cotidiano não estará ocupando o lugar de uma teoria e/ou de uma prática, porque na verdade ele não pode ser nem muito prático nem muito teórico, ele tem que estar na medida exata desses dois elementos; tendo-os e realizando-os, ele estaria e seria o elemento *entre-deux*, localizado no espaço da Pedagogia. Realizando uma aproximação da idéia do entre com o conceito de *Devir*, se alcança uma aproximação do que seja cada um deles e os dois ao mesmo tempo: são fenômenos de orientação, direção de entradas e saídas, que não se ajustam a um modelo, mas que se caracterizam pelo exercício dos encontros.

[...] encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre 'fora' e 'entre'. (DELEUZE, 1998, p.15)

O mais interessante é que essa característica pautada no *entre* (nem prático nem teórico) tem a ver com a dificuldade que se tem em pensar não somente sobre os espaços que se ocupa, mas, principalmente sobre uma constituição *Imagética Identitária* a partir da perspectiva da pluralidade e, principalmente, da diferença. Talvez a maior contribuição desta construção esteja exatamente nesta afirmação – a de que o lugar do pedagogo ainda é um lugar incógnito –, mas que tem uma característica muito própria, ele não é nem um prático nem um teórico da educação, exclusivamente.

O conceito de *nomadismo* trabalhado por Deleuze e Guatarri apresenta-se como um saber inovador quando incorporado ao conceito de identidade, pois este se transforma na própria antítese do que ele é enquanto conceito primeiro. Tal conceito torna-se fundamental para o debate acerca do pensamento sobre a identidade dos pedagogos e da Pedagogia na medida em que *movimento* e

---

type rhizomatique transforme l'enseignant en agenceur de savoirs, d'expériences et de ressources." (AMYOT, 2003, p.178).

*velocidade* abrem possibilidades concretas para a compreensão de como se caracteriza a vida profissional e as manifestações da profissão.

O grande desafio, mas também uma rica possibilidade, encontra-se, num primeiro momento, na compreensão do estado nômade, e isso implica realizar um trabalhoso exercício de diálogo com as *Imagens Identitárias* já traçadas para a Pedagogia hoje; já num segundo momento, outra dificuldade surge: obter pistas que auxiliem na construção de *Imagens Identitárias* que concretizem esta dinâmica fluida da Pedagogia e dos profissionais que a exercem.

A questão do incômodo e do conflito torna-se essencial nesse processo, pois rompe com tudo aquilo que está fixado e institucionalmente construído e legitimado, infringe-se o fechado e imóvel para se constituir a partir da diversidade, da solidariedade, do desencontro e da provisoriedade das verdades. Nessa direção, para trabalhar as complexas questões advindas da *Vontade de Identidade* da Pedagogia faz-se necessária a compreensão das expressões rizomáticas<sup>93</sup> e deslizantes que se dão no decorrer mesmo da atuação pedagógica. Portanto, cristalizar esta mesma identidade e aprisioná-la a partir de modelos pré-estabelecidos é reafirmar o impasse já posto desde os áureos tempos da representação, como base produtora de conhecimento no mundo.

A imagem clássica do pensamento, a estriagem do espaço mental que ela opera, aspira à universalidade. Com efeito, ela opera com dois 'universais', o Todo como fundamento último do ser ou horizonte que o engloba, o Sujeito como princípio que converte o ser em ser para-nós. *Imperium* e república. [...]. Desde logo é fácil caracterizar o pensamento nômade que recusa tal imagem e procede de outra maneira. É que ele não recorre a um sujeito pensante universal, mas ao contrário, invoca uma raça singular; e não se funda numa totalidade englobante, mas, ao contrário, desenrola-se num meio sem horizonte, como espaço liso, estepe, deserto ou mar. Estabelece-se aqui outro tipo de adaptação entre a raça definida como 'tribo' e o espaço liso definido como 'meio'. (DELEUZE; GUATTARI, 2002, 49)

---

<sup>93</sup> "Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*." (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p.37).

Quando se fala em nomadismo ou na vida nômade, a primeira idéia que se tem é daquele sujeito sem-lugar, um modo de vida que se constitui a partir de um princípio de deslocamento sem territórios e uma vida migrante. Porém, há que se atentar não só para a enorme diferença existente entre nômades e migrantes como também para as características genuínas do trajeto nômade. É importante ressaltar que os nômades se caracterizam por sua geografia e não pela história, pois esta se preocupava em negá-los, destruí-los e foi justamente através desse processo de negação e sabotamento que os nômades se fortaleceram através de uma organização interna muito própria.

Ao contrário do que é costumeiro pensar, o nômade tem um território e através de seu caminhar nunca ignora os pontos que existem como subordinados dos seus trajetos. Os pontos existem para serem abandonados, ou seja, os pontos são, para os nômades, alternâncias que servem de ligação dos caminhos. É fundamental entender que o espaço entre um ponto e outro tem uma consistência, autonomia e direção muito próprias e por isso, assim como o rizoma, a vida do nômade é *intermezzo*. O nômade é um ocupante sem-lugar, ele se diferencia do migrante em função desta condição, porque, enquanto o migrante se desloca de um ponto a outro sem a preocupação com sua localização, o nômade se movimenta por uma questão de conseqüência e necessidade de fato.

Para adentrar no mundo nômade, é fundamental abranger a diferença entre *movimento* e *velocidade*. O movimento tem a ver com modos de deslocamento e a velocidade concerne às relações de potência num percurso. Enquanto o movimento se efetua por sua *extensividade*, a velocidade é criada pela *intensividade*. Por mais incrível que nos possa parecer, o nômade é aquele que não se move, ou melhor, não tem o objetivo de partir como faz o sedentário quando o ambiente lhe parece hostil, ao contrário, o nomadismo se constrói, se constitui “conjuntamente” aos desafios do espaço liso<sup>94</sup>.

---

<sup>94</sup> Segundo Deleuze e Guattari (1997), no espaço liso não há subordinação dos trajetos em relação aos pontos, ele se caracteriza pela natureza direcional e intensiva e não métrica e extensiva do espaço estriado. Os autores nos apresentam dois tipos de espaço – o liso e o estriado – que só existem cada qual em função

O nômade sabe esperar e tem uma paciência infinita. Imobilidade e velocidade, catatonia e precipitação, 'processo estacionário', a pausa como processo [...]. O movimento designa o caráter relativo de um corpo considerado como 'uno', e que vai de um ponto a outro; a velocidade, ao contrário, constitui o caráter absoluto de um corpo cujas partes irreduzíveis (átomos) ocupam ou preenchem um espaço liso, à maneira de um turbilhão, podendo surgir num ponto qualquer. (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p. 52-53)

O espaço liso é o espaço nômade, é o entre-espaço, pois se situa sempre entre dois espaços estriados que têm a função de controlá-lo e limitá-lo, mas não conseguem, em função de uma força não comunicante ou de desvio, que faz com que os nômades se voltem contra este movimento estriado, sendo este o grande desafio vivenciado por eles. Os caminhos nômades se diferenciam do trajeto sedentário, pois este se preocupa com a distribuição num espaço fechado e com o intuito de controlar a sua comunicação. Na dinâmica nômade, encontramos uma disposição aberta e incomunicável e isso determina sua distribuição, que se caracteriza por não ser cercada e por ser sem partilhas.

O problema da atuação do Pedagogo que utiliza de uma *Pedagogia Maior* é justamente este – a falta de paciência. Isso ocorre porque ele não pode e, na verdade, não sabe esperar. A espera é antagônica a uma funcionalidade requerida. As *Imagens Identitárias* que lhe foram apregoadas sugerem sua atenção e uma resposta funcional de que ele seja capaz. Portanto, a paciência é privilégio daqueles Pedagogos que, por mínimos instantes, se localizam entre os territórios imagéticos e através de sua fenda, de sua localização *entre-dois*, se deixam ser possuídos pelas experiências contingências que se expressam *intensivamente* a cada inserção experienciante. A ciência nômade é prova do destaque da experiência. Os limites das *Imagens Identitárias* em Pedagogia aparecem conjuntamente com sua sede de propósitos funcionais e aplicáveis.

---

de suas relações. O primeiro é o espaço nômade, aberto, em que se formam as “máquinas de guerra nômades”; o segundo, fechado e sedentário, é onde se formam os “aparelhos de Estado”.

O nômade se posiciona pela renúncia e desconstrução de qualquer senso de identidade fixa. O estilo nômade tem a ver com transições e passagens, sem destinos pré-determinados ou terras natais perdidas. Assim, o nomadismo refere-se ao tipo de consciência crítica que resiste a se ajustar aos modos de pensamento e comportamento codificados. É a subversão do conjunto de convenções que define o estado nômade e não o ato literal de viajar. O viajante nômade é unicamente empenhado no ato de atravessar.

Compara-se esse propósito com as idéias de Deleuze e Guattari sobre a máquina de guerra e o aparelho de Estado, pois o movimento de luta em prol da identificação da Pedagogia como uma coisa ou outra (Ciência/prática social) é semelhante à dinâmica do aparelho de Estado de conservar e enquadrar (precisa de chefes para controlar e orientar, para se apropriar, interiorizar-se). O Estado é a soberania, ao contrário da máquina de guerra que se constitui a partir de uma outra lógica, a da exterioridade ao aparelho de Estado, ou seja, liga-se ao devir, à potência da metamorfose, enfim, não opera a partir do binarismo e sim da multiplicidade/pluralidade sem exatidão.

Compreender a Pedagogia como uma máquina de guerra nômade é caracterizá-la através da desconstrução dos pontos fixos e determináveis, ela não tem um solo, é um saber estrangeiro que faz do processo de conhecimento algo desterritorializado, mas uma desterritorialização caracterizada pela reterritorialização em si mesma.

[...] a terra deixa de ser terra, e tende a tornar-se simples solo ou suporte. A terra não se desterritorializa em seu movimento global e relativo, mas em lugares precisos [...] o nômade cria o deserto tanto quanto é criado por ele. Ele é o vetor de desterritorialização. (DELEUZE; GUATTARI, 2004d, p.53).

Nesta perspectiva a Pedagogia torna-se potencialmente desértica e seus profissionais enquanto Pedagogos-nômades, inventores-guerreiros. O grande desafio atual para Pedagogos e Pedagogia é construir seus (in)corpos e traçar sua cartografia pela via-força da *nomadização*. É a luta entre *gravidade* e *velocidade*.

A imposição do Estado *versus* a expressão do Nômade. A lei gravitacional em co-habitação à lei veloz. A Escola-Estado povoada de velozes (in)corpos nomadizados e nomádicos. Nomadizar o espaço estriado da escola, armar-se pela potência do *entre*, estar na cena criando possibilidades de outras miradas desta mesma cena. Resistir em ato. Agir dentro estando nas margens. Pedagogia *Desértica ou Nomádica*. Pedagogo só e habitado – o celibatário.

Cada vez que há operação contra o Estado, indisciplina, motim, guerrilha ou revolução enquanto ato, dir-se-ia que uma máquina de guerra ressuscita, que um novo potencial nomádico aparece, com reconstituição de um espaço liso ou de uma maneira de estar no espaço como este fosse liso [...]. É nesse sentido que a réplica do Estado consiste em estriar o espaço contra tudo o que ameaça transbordá-lo.

As crianças transbordam. Vivem *incansavelmente* como nômades no deserto que a escola insiste em ocupar e estriar, elas lançam mão de suas armas para experiencialmente lutarem contra algo que não identificam *a priori*, eles só sabem que necessitam se debater e lutar, eles inventam cotidianamente suas armas que são sempre re-configuradas quando tomadas pelos ‘inimigos’. Há uma pergunta de Deleuze e Guattari que apresenta muito bem essa luta – *Como os nômades inventam ou encontram suas armas?* Daí, já de antemão, sabe-se que os nômades ou a inventam ou a encontram fortuitamente. Assim como as crianças, que chegam desarmadas e precisam se armar.

Na verdade os nômades nunca são encontrados, nunca deixam rastros, porque eles se engendram num agenciamento *homem-animal-arma*, *homem-cavalo-arco* e justamente por esta postura é que eles inovam, eles se misturam com aquilo que os cercam, fazem do hostil sua força, de um suposto inimigo o amigo inseparável e indispensável para que se efetue a guerra. Nessa direção, as crianças realizam um mesmo tipo de agenciamento na estepe-escola: elas se metamorfoseiam, se transformam em papel, em lápis, em letras, elas misturam o que parece impossível de se misturar; a indissolução de um ser com a coisa e de uma coisa com um ser, provocada pelos variados agenciamentos em jogo, permite

a auto-defesa e o ataque. “Em suma, sejam quais forem as misturas de fato entre nomadismo, itinerância e transumância, o conceito primário não é o mesmo nos três casos (espaço liso, matéria-fluxo, rotação).”(DELEUZE; GUATTARI, 2004d, p.92).

Todo guerreiro nômade é verdadeiramente um grande inventor, por isso, as armas que utiliza têm uma característica fundamental – são armas estratégicas. Elas não são voltadas para uma funcionalidade necessariamente destrutiva objetivando aniquilações, as armas nômades são complexos balísticos e estratégicos, são projéteis que visam a alcançar o máximo de propulsão e, novamente, reportar-se à máquina de guerra. As armas nômades são ferramentas autônomas, não fazem par com um sujeito, são mais *introspectivas*, *introjetivas*. As armas nômades provam que há uma forma de vencer sem destruir.

Diríamos, do mesmo modo, que a ferramenta se encontra diante de resistências, a vencer ou a utilizar, ao passo que a arma se encontra diante de revides, a evitar ou a inventar (o revide é, aliás, o fator inventivo e precipitante da máquina de guerra, desde que não se reduza apenas a um sobrelanço quantitativo, nem uma parada defensiva). (DELEUZE; GUATTARI, 2004d, p.73)

A estratégia surge a partir dos agenciamentos em jogo. É disso que se tratam tanto os limites das *Imagens Identitárias* quanto a afirmação da potência do *entre-dois* concernente ao estado dos Pedagogos e a manifestação da Pedagogia em seu estado minoritário. Se o agenciamento é uma composição do desejo e também se manifesta passionalmente, é justamente porque o desejo produz, é ativo, o agenciamento é forçosamente aquilo que prova como cada desejo é maquinado. Aqui a estratégia tem ver com ‘affectos’: “As armas são affectos, e os affectos armas.” (DELEUZE; GUATTARI, 2004d, p.79).

Portanto, permitir a fluidez-expressão dos *traçados nômades* vividos por Pedagogos e envolvidos na dinâmica expressiva da Pedagogia é uma opção que contribui significativamente para o processo de descristalização de suas

identidades-representações, desfazendo a rota dos fluxos codificados ou mesmo de fluxos manipuladamente descodificados e traçando linhas de fuga sobre os territórios construídos. A atenção aos afectos-armas e o cuidado na invenção de estratégias do cotidiano-vida permitem resistências e perversões das *Imagens Identitárias* já constituídas. Há que se fazer fruir as relações pedagógicas de forma aberta e plural tomando, então, a localização *intermediária* dos profissionais da Pedagogia como mote transversal para com outras áreas do saber.

## CONCLUSÃO



## (IN)TENSIDADES: FLUIR A PEDAGOGIA... SALTAR A DIFERENÇA

*“Meus amigos, sou quem ensina o **Eterno Retorno**. Isso significa: ensino que todas as coisas retornam eternamente e vós eternamente com elas, e que já exististes inúmeras vezes e todas as coisas convosco; ensino que há um grande, longo e enorme abismo do devir, que, depois de decorrido e terminado, é virado de novo como uma ampulheta, de modo, que todos esses anos são iguais a si mesmos, nas **particularidades e nas generalidades**.”*

NIETZSCHE

Como se efetuará uma *Fluidez Intensiva* na Pedagogia?

A fluidez de um cotidiano...

A fluidez de uma escrita...

A fluidez de leituras...

A fluidez dos sons e das melodias...

A fluidez de um encontro...

A fluidez dos corpos...

A fluidez dos cheiros, dos gestos, dos sentidos...

A fluidez dos caminhos e dos caminhantes...

A fluidez vibracional de uma Pedagogia menor sempre experienciante e em cena...

Fluir é deslizar e todo deslizamento é Vida... Chegamos deslizando....

Fluir é paixão!

Tomando a força dos fluxos que correram por entre os três capítulos apresentados em suas tessituras, chega o momento da tentativa de um esboço *quase* conclusivo, porque uma conclusão não caberia aqui; se esta parte final

aborda, justamente, a importância dos fluidos intensivos da Pedagogia e suas relações com a afirmação da *Diferença* a partir do *Eterno Retorno*, não caberia, então, concluir, mas apresentar o seu fluir, seu eterno retornar distintivo.

Lança-se, então, a paixão-desafio de configurar uma 'Pedagogia-Vida' que, advinda das mais variadas dinâmicas das *Ensinagens* cotidianas, centra sua força-expressiva no acontecimento do *Aprender* (o movimento morte-renascimento), que se manifesta pelo deslizar nas superfícies sempre deslocadas da *experiência-acontecimento*.

A paixão tem uma relação intrínseca com a morte, ela se desenvolve no horizonte da morte, mas de uma morte que é sempre querida e desejada como verdadeira vida, como a única coisa que vale a pena viver e, às vezes, como condição de possibilidade de todo renascimento. (LARROSA, 2004, p.165)

A Pedagogia, nesta perspectiva, apresenta-se como um conjunto de saberes e práticas (discursivas ou não) que (se) manifestam e (se) constroem quando (se) realizam (em) um movimento *vibrante* e *agitante*, em que não são mais o ensino nem a aprendizagem os seus motes construtores, mas as dinâmicas das *ensinagens cotidianas*, que escapam aos 'controles conteudísticos', voltando todas as forças ao acontecimento do *aprender*. Isso porque o ensinar já contém em si os moldes e modelos de seu 'ser' e porque, no mais das vezes, sabe-se o que ensinar e como ensinar, mas não se sabe, a forma, a saída ou a resposta de 'como' o outro aprende.

Nesse contexto, o desafio posto é: viver, de fato, a *diferença* a partir da pluralidade de experiências. Deixar fluir as intensidades, nomadizar(-se) via relações e encontros, via espaço e via tempo. Via Devires. Traçando cartografias pedagógicas. A noção utilizada por Deleuze intitulada *intensividade* e/ou *intensidade* é desenvolvida a partir de riquíssimo e potente 'roubo' da teoria da *Indivisão Intensiva e Diferencial* de Georges Simondon. Esta filosofia vai perguntar então: quando se torna possível um indivíduo? E a partir desta questão,

Deleuze vai trabalhar toda a problematologia da individuação. Então, afirma que toda individuação deve ser pensada a partir de um campo pré-individual de constituição, *um plano material de quantidades intensivas*.

O indivíduo se produz por modulação ali onde um campo pré-individual de individuação (cara intensiva) resolve sua diferença de intensidade inicial por disparidade (disparation). A individuação, a produção de um fenômeno qualquer, é tributária de uma descrição física de intensidades que fulguram num campo animado por uma diferença de potencial. (SAUVAGNARGUES, 2006, p.30)<sup>95</sup>

A individuação vai surgir, por ligação, onde uma diferença problemática se resolve atualizando-se, pois vai se tratar de uma captura de força. Aqui se esboça uma *teoria das quantidades intensivas* em que todo singular é problemático e está diretamente relacionado ao virtual e o individual é a resolução ligada ao atual. Uma singularidade que é pré-individual, portanto, *metaestável*, é a condição prévia de uma individuação, pois uma individualidade que desse enunciado se diferencia radicalmente a concretiza. “E o indivíduo não é somente resultado, porém *meio* de individuação.” (DELEUZE, 2006b, p.117).

Realiza-se a aproximação entre o conceito de *intensidade* e *diferença* justamente pela imbricação de ambos a partir do que desenvolve Simondon. É pela *disparação* que tudo se efetua, porque é a partir dela que se concretiza um sistema *metaestável* – *um campo problemático*. A disparação supõe duas ordens de grandezas distintas e duas escalas de realidades díspares e incomunicáveis. Tomando exatamente este ponto em que se expressa a *disparatio* é que uma quantidade intensiva compreenderá uma diferença.

---

<sup>95</sup> “El individuo se produce por modulación allí donde un campo preindividual de individuación (cara intensiva) resuelve su diferencia de intensidad inicial por disparidad (disparation). La individuación, la producción de un fenómeno cualquiera, es tributaria de una descripción física de intensidades que fulguram en un campo animado por una diferencia de potencial.” (SAUVAGNARGUES, 2006, p.30).

Uma quantidade intensiva compreende uma diferença em si, contém fatores do tipo E-E' ao infinito, e se estabelece, primeiramente, entre níveis díspares, entre ordens heterogêneas que só mais tarde, em extensão, entrarão em comunicação. Ela, assim como o sistema metaestável, é estrutura (não ainda síntese) do heterogêneo [...]. Singular sem ser individual, eis o estado do ser pré-individual. Ele é diferença, disparidade, disparação. (DELEUZE, 2006b, p. 118)

Então, o que Deleuze expõe é que, quando Simondon cria uma *ontologia* afirmando que o ser não é Uno, mas um *metaestável* que, mesmo superposto ainda é múltiplo porque *polifasado*, ele abre possibilidades de compreensão para todas as futuras operações devirescas que advenham de quaisquer instâncias marcadas por relações. No que se refere à Pedagogia é a afirmação de sua potência geográfica que se manifesta. Isso porque ela deixa de se produzir por modelação, mas por modulações intensivas – fazendo surgir os seus *variantes diferenciais*. É pelo conceito de *disparação* que se resolve, então, a diferença a partir de identidades.

A ressonância entre séries disjuntivas (diferença inicial) produz o diferenciante (*dispars*); a ressonância induz o movimento forçado: a individuação como diferença se produz sempre por *resolução problemática* de uma diferença de potencial. (SAUVAGNARGUES, 2006, p.34).

É nesse sentido que as relações entre Virtual e Atual em Pedagogia se tornam fundamentais, justamente, porque é através desses dois elementos que se constituem os pólos da diferenciação, via tensão entre ambos. Movimentos forçados, campos problemáticos e resoluções da intensidade.

Para compreender como se concretizam esses movimentos, pode-se pensar nos atos de cooptação-captura e, portanto, de *tensão*, que sofrem a Pedagogia – seduzir, atrair e aliciar um espaço de saber para o seu interior, falar deste como sendo o seu próprio espaço, utilizando suas próprias ferramentas de análise, seu

instrumental ótico para olhar este outro, transformá-lo em sua própria *polis*. O que faz funcionar o jogo, aliás, é uma dinâmica entre (In)tensão-(In)tensidade, tensões e intensidades, intenções e produções maquínicas do desejo. É o desejo, como peça-elemento principal do jogo pedagógico, que dará, então, o seu tom. Nesse contexto, que relações se estabelecem entre *intensividade-nomos-Pedagogia*? O *nomos* é o processo de resistência por excelência, ou seja,

O *nomos* acabou designando a lei, mas porque inicialmente era distribuição, modo de distribuição. Ora, é uma distribuição muito especial, sem partilha, num espaço sem fronteiras, não cercado. O *nomos* é a consistência de um conjunto fluido: é nesse sentido que ele se opõe à lei, ou a *polis*, como o interior, um flanco de montanha ou a extensão vaga em torno de uma cidade ('ou bem *nomos*, ou bem *pólis*'). (DELEUZE; GUATTARI, 2004d, p.51)

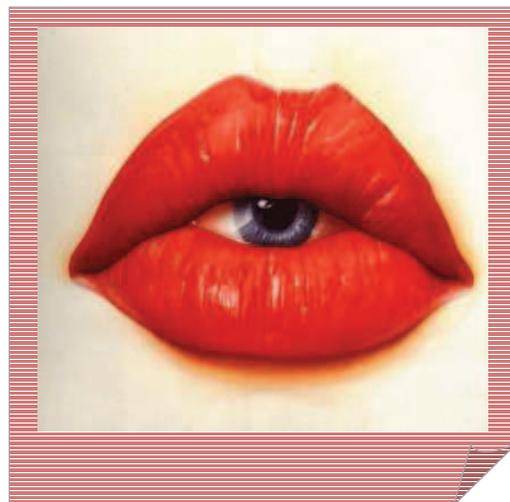
Nesse momento, se compreende que o nomadismo intensivo vai se manifestar quando o pensamento é forçado a procurar o 'sentido' do signo, quando, a partir de algo inusitado, desenvolvem-se afetamentos e, então, se aprende. Como o pensamento não tem pressupostos, opera por intensidades, o movimento do *Aprender* é o que terá relação com um pensamento sem imagem, é a diferença como re-cognição se tornando repetição. "A dor força a inteligência a pesquisar, como certos prazeres insólitos põem a memória a funcionar." (DELEUZE, 1987, p.24).

E os movimentos escorregadios intensivos vão surgindo num dado cotidiano deslizante. A Pedagogia afirmada pela potência geográfica é uma Pedagogia que se perde na intensividade dos meios, realiza modulações de uma materialidade; esta Pedagogia torna sensíveis as forças intensivas e, se todo um mundo é uma questão de invenção, há que se criarem mundos a partir de um dado catastrófico em Pedagogia.

Em resumo, nomadismo pode ser tomado como fluência, ocorrendo em uma multiplicidade de operações que formam ou agitam dois tipos de complexas diferenciações envoltas com

atualizações e virtualizações. [...] agitam-se zonas de indeterminação, zonas de efusão, de pontos instáveis e de transrelações desestabilizadoras; neste caso, implicando variações de quantidades intensivas, as operações aí implicadas caracterizam variáveis nomadismos intensivos. (ORLANDI, 2005, p.56)

Há uma 'Imagem-catástrofe', uma 'disjunção inclusa' que mostra a potencialidade da experiência, da pluralidade dos sentidos, uma Pedagogia que fala pelo olho e que olha pela boca. Uma boca que se expressa a partir do que ela vê; um olho que anuncia pela boca o que viu. Movimento intensivo de um bocaolho-Caolho-olhoboca, junções dissimétricas fundamentais para o funcionamento problemático da Pedagogia.



Este pode ser um mapa intensivo – o devir olho da boca e o devir boca do olho. Este devir pressupõe trajetos e caminhos, enquanto as forças intensivas subentendem *forças motrizes*. “É o devir que faz, do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem; e é o trajeto que faz do imaginário um devir. Os dois mapas, dos trajetos e dos afectos, remetem um ao outro.” (DELEUZE, 2004a, p.77). É por isso que se faz urgente um pensamento distinto, pensar de maneira mais exigente ao mesmo tempo em que se radicalizam as relações ensino-aprendizagem na arena de disputas territoriais da Pedagogia *Maior*.

Existem quatro grandes elementos deleuzeanos que se utiliza para demonstrar algumas questões concernentes às manifestações da Pedagogia, a saber: experiência, acontecimento, devir e problema. Enquanto a experiência e o acontecimento fazem referência à potência dos encontros a se realizarem, o devir

entra em cena para afirmar as expressões geográficas e nomádicas desta mesma Pedagogia e o problema vai se referir então às congruências intensivas de seus elementos variantes, de onde virão a se manifestar diferencialmente.

Se para Deleuze a aprendizagem tem direta relação com os Signos, é porque se dá via *afetamentos*, de onde se realizam pela heterogeneidade como relação; por outro lado, o maior mote da Pedagogia, em grande medida, são as relações que forjam a imitação. Uma criança pode até imitar, mas não é pela imitação que ela vai aprender, porque este movimento afirma a potência da homogeneidade. As pessoas aprendem por uma violência estrondosa. Os signos provocam sustos, espasmos; o signo é o dado que, através de um ‘não dado’, força o pensamento e daí o acontecimento do *Aprender*.

Se nos constituímos por *linhas*, como já dizia Deleuze, a relação entre *Signo* e *Problema* se efetua, então, pelas velocidades infinitas (variabilidades). O conceito de *variação contínua* é extremamente importante, pois perpassa toda a teoria deleuzeana. É justamente esta variabilidade que se manifesta como o ‘não dado’ das relações. Assim como a *Imagem* da boca-olho/olho-boca, uma ‘Imagem’ caótica das variações advém de acordos discordantes ou mesmo de discórdias acordantes. Isso é o que importa para a Pedagogia de que se trata – a força daquilo que difere em função de acoplamentos disjuntivos.

O que interessa a Deleuze é a idéia de que as contaminações mudam, e a necessidade de pensar os espaços dessas contaminações móveis, que é também o espaço no qual nossa experiência se estrutura e se transforma. [...] Deleuze quer dizer que, nos dois casos, não se trata da mesma *experiência*<sup>96</sup> do cérebro: nem da mesma concepção neurológica, nem da mesma relação vivida com o cérebro. (ZOURABICHVILI, 2005, p.1315)

---

<sup>96</sup> O que faz Zourabichvili é mostrar a importância do conceito de *literalidade* em Deleuze e para isso apresenta o funcionamento da *experiência* a partir de três proposições. 1. Uma experiência somente se estabelece tendo como base uma *relação*; 2. Estas relações que organizam a *experiência* intitulam-se *crença*; 3. A *experiência* é cristalina, ou seja, tudo o que sai do clichê, “um reconhecimento orientado para ação, que faz com que saibamos, sempre, antecipadamente, com o que temos que nos enfrentar e como nos comportar a respeito”. (ZOURABICHVILI, 2005, p. 1316-1317).

A cena em questão é: a luta das variações caóticas típicas dos movimentos de *ensinagens cotidianas* versus a acomodação das práticas de ensino a partir de moldes e modelos. Por isso, em consequência, também já se configuram aí os limites entre as aprendizagens, que nesta direção seriam apenas compreensões realizadas a partir de 'imitações', e as expressões puras do acontecimento do *Aprender*, realizadas a partir de situações pedagógicas problemáticas.

A Pedagogia em seu estado minoritário e experienciante vai se expressar, então, a partir de criações próprias de um campo problemático, o que importa é o manuseio dos conceitos *problematológicos* que faz movimentar caoticamente no plano da educação os *elementos variantes* da Pedagogia. É necessário que a Pedagogia transite pelo caos em prol da criação de outros mundos 'pedagógicos' que devenham de repetições de mundos afirmando, então, uma *Diferença* em seu estado mais puro.

O caos continua trabalhando sem interrupção no nosso espírito: conceitos, imagens e percepções são colocados **ocasionalmente** lado a lado e lançados como dados. Deles resultam vizinhanças, perante as quais o espírito se *surpreende*: ele se lembra do semelhante, sente um gosto, mantém e trabalha ambos, conforme sua arte e seu saber. Aqui está o último fragmento do mundo, em que algo novo é combinado, pelo menos até onde a vista humana alcança. E, por fim, no fundo, também se dará uma nova combinação química, extremamente refinada, que na verdade ainda não terá seu igual no devir do mundo. (NIETZSCHE, 2005, p.109)

Com o intuito de criar uma *linha vermelha* (Ligne Rouge) desta tese, utiliza-se uma obra de Deleuze e Guattari, objetivando estabelecer as relações possíveis entre *Pedagogia* e *Diferença* em nosso tempo. Encontra-se, em *O que é a filosofia?*, uma ferramenta indiciária para a construção de um instrumental de guerra, ao mesmo tempo em que uma resistência se esboça tanto para a Pedagogia quanto para Pedagogos. Para caracterizar a filosofia os autores a trabalham com outros dois solos, a Ciência lógica e a Arte. Enquanto a singularidade da *filosofia* está na *criação de conceitos*, a Ciência se produz

através da *produção de funções/proposições* e a *arte* se tece produzindo *afectos* e *perceptos*. Contudo, tais criações se realizam em planos únicos, por personagens localizados, e realizam criações diferenciadas entre si. Isto é, os filósofos no espaço da filosofia criam conceitos advindos de um *plano de imanência* e, ao mergulharem no caos da criação, trazem as chamadas *variações*; o cientista, no campo da Ciência, gera *proposições* dentro de um *plano de referência* e, retornados de sua imersão no caos, nos apresentam *variáveis*; por fim, o artista, compenetrado em sua arte, constrói *afectos* e *perceptos* num *plano de composição* e, quando retorna do caos, explicita *variedades*.

Seguindo essa linha de pensamento, realiza-se o mesmo exercício com a Pedagogia que, compreendida como um *saber transversal e singular*, corta os planos descritos anteriormente (Filosofia, Ciência e Arte), através de sua potência de atravessamento e metamorfose, apresentando, então, sua *cartografia nomádica*. Neste movimento diagonal que desenha, a Pedagogia vive seu caos e mergulha no caos próprio de se configurar camaleonicamente em cada um dos cortes que realiza. Daí a experiência de uma *Geopedagogia*.

Constata-se, então, que os Pedagogos, compreendidos como Pedagogos-*celibatários* de uma Pedagogia *Menor*, atuam em um plano próprio, porém, também comum aos outros, que é *Plano da Educação*, produzindo, então, dinâmicas de coexistência e co-habitação entre elementos da maioria e da minoridade neste mesmo plano. Por sua vez, o que a Pedagogia traz do caos são as *Variantes* (elementos diferenciais), que se configuram pelos ensaios das *Ensinagens* cotidianas e pelas manifestações dos devirescos *Modos de Aprender*.

Estes elementos experienciais passam por *zonas intensivas* quando (se) realizam-atualizam em um acontecimento pedagógico. Por isso, muito mais do que buscar uma origem para todas as lacunas pedagógicas, identidarizando a Pedagogia e representando-a a partir de um plano científico e/ou social, esses Pedagogos-*celibatários* se interessam em *Des-Pedagogizar* a 'Grande' Pedagogia e criar possibilidades de Re-Pedagogizá-la diferentemente, *minoritariamente* (o

eterno-retorno da diferença pura em Pedagogia, onde reside a *Diferença*, onde explodem as categorias da representação).

Portanto, estes Pedagogos, que vivem de maneira experiencial o cotidiano de seu ofício, se preocupam com as experiências provenientes desta dinâmica nomádica, de localização espaço-temporal, ao invés de tentarem construir identitariamente um 'lugar' para a Pedagogia, seja no campo das Ciências Humanas ou das práticas educativas/sociais, em que se reduziriam suas inúmeras possibilidades, combinações e recombinações. Trava-se a luta entre a *representação*, como modo funcional recorrentemente conhecido e manuseado em prol das apropriações de coisas, pessoas, espaços, e a *diferença*, como manifestação do desconhecido que, através dos movimentos intensivos próprios da vida, expressa a potencialidade das localizações fronteiriças e mestiças.

A diferença só se reconquista, só se libera no extremo de sua potência, isto é, pela repetição no eterno retorno. O eterno retorno elimina aquilo que, tornando impossível o transporte da diferença, torna ele próprio impossível. O que ele elimina é o Mesmo e o Semelhante, o Análogo e o Negativo como pressupostos da representação. Pois a re-representação e seus pressupostos retornam, mas uma vez, uma única vez, de uma vez por todas, eliminados por todas as vezes. (DELEUZE, 2006a, p.412)

Nesse contexto, este jogo do eterno-retorno é extremamente potencializador *para e na* Pedagogia, pois a faz (se) produzir de maneira embaralhada, transversalizada, atravessada e metamorfoseada, faz surgir, de dentro de uma *mesmidade*, quando menos se espera, a *Diferença*, que se faz/desfaz/refaz num movimento maquínico sem fronteiras.

Estas dinâmicas transversais realizadas pela Pedagogia pelos seus planos co-habitantes explicitam o fato de que ela é produzida por estes mesmos planos, quando se encontra fixa dentro de cada um deles (Ciência instituída, Filosofia e Prática sociais – Arte e política), mas pode também resistir a cada uma das capturas e produzir-se diferentemente, quando se localiza no volume fronteiriço e caótico destes mesmos planos. Por que, nesse sentido, utiliza-se a Educação

como um plano?

Porque retomando o conceito de Deleuze de *variabilidade* (variações contínuas), constata-se que a partir de cada plano se expressam algumas de suas derivadas. Se do plano de imanência saltam as *variações*, do plano de referência surgem *variáveis* e do plano de composição nascem as *variedades*, é do plano da educação que advêm as *variantes – elementos pedagógicos distintos*. Essas variantes podem se manifestar *diferencial* e/ou *representativamente*. Se no primeiro caso afirma-se a potência dos meios através dos elementos *Ensinagens* e *Aprender*; no segundo constata-se a procedência territorial do *Ensino* e da *Aprendizagem*.

Nesse contexto, a Pedagogia *minoritária* ou *Geopedagogia* se esboça de forma intensiva e nomádica, tendo como ponto de partida um conjunto de práticas experienciais que são construídas numa relação diferencial, por uma via diferencial que vai estar sempre escapando aos ‘controles conteudísticos’, permitindo, assim, a expressão dos *movimentos turbilhonares intensivos*.

Esta Pedagogia se manifesta, então, por uma *dinâmica ilimitadamente variante*, a partir das articulações problemáticas entre os termos turbilhonariamente localizados. É pelo movimento turbilhonar *Prática-Teoria-Prática* que vão sendo expressadas diferencialmente cada uma das atualizações pedagógicas dadas no Plano da Educação. Esta experiência-expressão singularmente pedagógica, que está ligada aos Pedagogos, faz surgir no *Acontecimento Pedagógico* os seus elementos diferenciais, enquanto a Pedagogia caminha pelo caos.

Um *Acontecimento Pedagógico* normalmente é efetuação de uma *Aula*, mas não de qualquer aula, porque ele concerne, não somente, ao tempo e ao espaço, mas aos corpos que propiciariam sua efetuação. Misturas de corpos que expressam no tempo aiônico um incorporal. Deleuze afirmava o movimento da aula como uma realização apaixonada. Só se pode dar uma boa aula quando se está tomado pela paixão. De novo ele insere a fundamental noção de tempo ao falar de uma aula.

As aulas foram parte da minha vida, eu as dei com paixão. Não são de modo algum como as conferências, porque implicam uma longa duração, e um público relativamente constante, às vezes durante vários anos. É como um laboratório de pesquisas: dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe. É preciso muito tempo de preparação para obter alguns minutos de inspiração. (DELEUZE, 2004a, p.173)

Ao aproximar uma aula e um *canto falado*, Deleuze afirma, a um só tempo, duas noções fundamentais para a compreensão da Pedagogia de que se vem tratando durante este trabalho – o *menor e/ou revolucionário* de uma Pedagogia se efetua pela *repetição distintiva* de suas articulações cotidianas (como num canto que se repete sempre e diferentemente até que se chegue num ínfimo instante àquilo que o desejo, então, produzirá); e é por esta disposição da repetição de um *cantar-falar variável* que surgem as *inspirações criativas*, ou melhor, é no ato e pelo ato preparado que o escape da *criação* se expressa.

Pedagogia e Pedagogias... De que Pedagogia se fala? *Minoridades e Maioridades... Geopedagogia* e Histórias das idéias Pedagógicas... Identidades científicas e sociais da Pedagogia e seus *traçados nômades*... Traçar territórios pedagógicos e experienciar cartografias da Pedagogia... Ocupar territórios e seguir rastros... Ensinar-aprender e *Ensinagens-Aprendizar*... Ditar um curso e cantarolar inspirações... Fazer valer necessidades didático-pedagógicas e deixar fluir as expressões acontecimentais de uma aula... É de tudo isso e mais um pouco que se falou todo o tempo e é, por isso, que a conjunção *e* ajudou significativamente em todo processo – porque, neste magnífico *Tiotê* da Pedagogia, o que importa realmente são seus fluxos, a sua potência deslizante, suas co-habitações e localizações, estas das quais tanto falaram e que tanto trabalharam em todas as suas obras-vidas, Deleuze e Guattari.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### a) Obras

AGAMBEN, G. *Qu'est-ce que le contemporain ?*. Paris: Payot & Rivages, 2008.

AMYOT, Y. *Le Marcheur Pedagogue – amorce d'une pedagogie rhizomatique*. Paris: L'hamarttan, 2003.

ANTONIOLI, M. *Géophilosophie de Deleuze et Guattari*. Paris : L'hamarttan, 2003.

ARANHA, M.L.A. *História da Educação e da Pedagogia – Geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

ASPIS, R. *La lógica de Deleuze, la formación de jóvenes y la enseñanza de la filosofía* (p. 47-58) IN: *Teoría y Práctica em Filosofía con Niños y Jóvenes*, B. Aires, Novedades Educativas, 2006.

AUGÉ, M. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papyrus editora, 1994.

BADIOU, A. *Deleuze – el clamor del Ser*. Buenos Aires: Manantial, 2002.

BARROS, M. *Memórias Inventadas – a infancia*. São Paulo: Planeta, 2003.

BOUTANG, Pierre-André. *L'abécédaire de Gilles Deleuze*. Paris: Éditions Montparnasse, 1989.

BORGES, J. L. *Ficções*. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CHARMION, C. *Sciences Humaines et Pédagogie*. Paidoguides: Editions du Centurions, 1974.

CURI, S. *A escritura nômade em Clarice Lispector*. Chapecó: Argos, 2001.

DELEUZE, G. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

\_\_\_\_\_. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

\_\_\_\_\_. *Conversações*. Rio de Janeiro: Edições 34, 2004a.

\_\_\_\_\_. *Crítica e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições 34, 2004b.

\_\_\_\_\_. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

\_\_\_\_\_. *A Ilha Deserta: e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006b.

\_\_\_\_\_. *A dobra – Leibniz e o Barroco*. Campinas: Papirus, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka – por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

\_\_\_\_\_. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Rio de Janeiro: Edições 34, 2004a.

\_\_\_\_\_. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. Rio de Janeiro: Edições 34, 2004b.

\_\_\_\_\_. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. Rio de Janeiro: Edições 34, 2004c.

\_\_\_\_\_. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. v. 5. Rio de Janeiro: Edições 34, 2004d.

\_\_\_\_\_. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Edições 34, 2004e.

- DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Rio de Janeiro: Edições 34, 1998.
- ESCHER, M.C. Metamorphosis.1952. In: Loscher, J.L.;Veldhuysen, W.F. *La magia de M.C Escher*. [Madrid]: Taschen Benedict, 2003.
- \_\_\_\_\_. Predestinación, 1951.In: Loscher, J.L.;Veldhuysen, W.F. *La magia de M.C Escher*. [Madrid]: Taschen Benedict, 2003.
- FEYERABEND, P. *Contra o método*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. A Ordem do Discurso. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins fontes, 1999a.
- \_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins fontes, 1999b.
- \_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos – vol.2*. Forense universitária, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2004.
- FRANCO, M. A. *Pedagogia como Ciência da educação*. Campinas: Papyrus, 2003.
- GAGNEBIN, M & MILLY, J. Les images limites. Paris : Éditions Champ Vallon, 2008.
- GALEANO, E. *Palavras Andantes*.Porto Alegre:L&PM, 2007.
- GALLO, S. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GASSE, S. *L'éducation non formelle : quel avenir ? Regard porté sur le Mali*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, sous la Direction de Monsieur le Professeur Jean HOUSSAYE. Université de Rouen. France, 2008.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia – pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GUATARRI, F; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2005.

HOUSSAYE, J.; SOETARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAEGER, W. *Paidéia – a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo – Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOYRÉ, A. *Do mundo fechado ao universo infinito*. Rio de Janeiro: Forense Unversitária, 1979.

LALAND. A. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: Resses Universitaires de France, 1985.

LARROSA. J. *Pedagogia Profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LATOUR, B. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Edições 34, 1994.

LÉVY, P. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 2005.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2001.

LIPOVETSKY, G. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LUZURIAGA, L. *Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1975.

- MACHADO, R. *Foucault – a ciência e o saber*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- MARCHIVE, A. *La pédagogie à l'épreuve de la didactique – approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes : Paideia, 2008.
- MAZZOTTI, T. B. *Pedagogia – elementos para sua determinação e outros escritos*. Cuiabá: UFMT, 1996.
- MAZZOTTI, T. B.; OLIVEIRA, R. J. *Ciência(s) da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MORANDI, F. *Modelos e métodos em pedagogia*. Bauru: EDUSC, 2002.
- NIETZSCHE, F. *Sabedoria para depois de amanhã*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- PÉREZ, C. L. V. *Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PIMENTA, S. G. (org). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. (org). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectiva*. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. (org). *De Professores, Pesquisa e Didática*. Campinas: Papirus, 2002.
- \_\_\_\_\_. (org). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANCHES, C. *Aprendi a ler quando misturei todas aquelas letras ali*. Tese de Doutorado, FE-UNICAMP. CAMPINAS. Programa de Pós Graduação em Educação, 2003.

SILVA, C. S. B. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 2003.

STENGERS, I. *A invenção da ciência moderna*. São Paulo: Ed.34, 2002.

RAJCHMAN, J. *Deleuze. Un mapa*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SAUVAGNARGUES, A. *Deleuze – del animal al arte*. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TRINDADE, M.F.B. *A Reformulação do curso de Pedagogia da UFF: uma construção democrática*. IN: CARINO, J & SOUZA, D.B. (Orgs) *Pedagogo ou Professor? O processo de reestruturação dos cursos de educação no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

ZOURABICHVILI, F. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

\_\_\_\_\_. *Deleuze – Uma filosofia Del acontecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

ZULUAGA, O. L. (1993). *La investigación histórica en la pedagogía y la didáctica*. In: Zuluaga, O. L. et al. *Objeto y método de la pedagogía*, p. 119-125. Medellín: Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

## **b) Documentos Institucionais**

COMISSÃO DE PUBLICAÇÃO DA FEUSP. *Identidade do pedagogo*. São Paulo: FEUSP, 1996.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO-ANFOPE (1998). *IX encontro nacional: documento final*. Campinas, ANFOPE.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO-ANFOPE (1999). *Documento norteador para elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores*. Campinas, ANFOPE.

DOCUMENTO SOBRE A DEFINIÇÃO DAS DIRETRIZES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA (2004). ANFOPE, ANPEd, CEDES.

PLAN DE ESTUDIOS PARA LAS CARRERAS DE LICENCIATURA Y PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (2003). Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

RELATÓRIO CNPQ. *Projeto Integrado do Grupo de Pesquisa – Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares*. Niterói: 2002.

## **c) Artigos, Revistas e Periódicos**

ALVES, N. ;OLIVEIRA, I.B. *Imagens de escolas: espaçostempos de diferenças no cotidiano*". IN: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 17-36, abril 2004, p.17-36.

BELLATALLA, L. *Dalla Storia della Pedagogia alla Storia della Scienza dell'educazione*. IN: Ricerche Pedagogiche. n. 163, 2007, p. 7-12. (Aprile/Giugno).

GALLO, S. Repensar a Educação: Foucault. IN: Revista Filosofia, Sociedade e Educação, ano I, nº 1. Marília: Unesp, 1997, p. 93-118.

HOUSSAYE, J. *O que é um Pedagogo?* IN: CASTELLANO, S.; MONTEIRO, F.; FILHO, A. V. *Cultura e conhecimento de Professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-140.

LEAL, A.Z. *El sujeto en las ciencias de la educación en Francia*. IN: Venezuela: Paradigma, v.1, 2004, p.199 – 222.

MONTE, M. *Revista Bravo*. ano 9, nº 104, São Paulo: Abril, 2006.

REBELLO, H. C. J. *Pensar a Pedagogia com Deleuze e Guattari: amizade na perspectiva do aprender*. IN: Educação e Realidade, v.31, 2006, p.37-51.

RODRIGO, L.M. *A questão da cientificidade das ciências Humanas*. IN: Dossiê Epistemologia e teorias da Educação no Brasil: balanço e perspectivas, vol.18, n.1 (52), Jan/Abril, 2007.

ROLNILK, S. *Subjetividades antropofágicas*. IN: LINS, D. (Org). *Razão nômade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 89-109.

SWAIN, T. N. *Identidade nômade – heterotopias de mim*. IN: RAGO, M.;

ORLANDI, L. B. L. *Apontamentos sobre pesquisa em educação*. MIMEO, 1978.

\_\_\_\_\_. *Anotar e nomadizar*. IN: LINS, D. (Org). *Razão nômade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 33-75.

ZOURABICHVILI, F. *Deleuze e a questão da literalidade*. IN: Educação e Sociedade - Dossiê Entre Deleuze e a Educação, vol.26, n. 93, Set/Dez, 2005, p. 1309-1324.

#### **d) Sitografia**

<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>

<http://portal.mec.gov.br/cne/>

<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope2002/index.htm>

<http://www2.camara.gov.br/internet/homeagencia/materias.html?pk=129726>

\*(Acesso em 24.02.09 às 14:46hs - Regulamentação da profissão do Pedagogo)

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes)

\*(Acesso em 24.02.09 às 15:18hs – Decretos, Portarias e Resoluções)

<http://www.cedes.unicamp.br>

<http://www.univrouen.fr/civiic/archives/PEDAGOGUES%20CONTEMPORAINS.pdf>

\*(Acesso em 11.05.09 às 19hs)

<http://www.pesa.org.au/html/documents/2007-papers/Semetsky,%20I.pdf>

\*(Acesso em 11.05.09 às 21hs.)

## e) Bibliografias consultadas

BATESON, G. *Pasos havia uma ecologia de la mente – una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Editorial Iohlé – lumem, 1998.

BENJAMIN, W. *Escritos autobiográficos*. Madri: Alianza, 1996.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1996.

CARROLL, L. *Aventuras de Alice no país das maravilhas - através do espelho e o que Alice encontrou lá*. Rio de Janeiro: Fontana/Summus, 1977.

CERTAU, M. *A invenção do cotidiano – Artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

COSTA, F. M. *Os melhores contos de loucura*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

DELEUZE, G. *Bergsonismo*. Rio de Janeiro: Edições 34, 2004a.

DELEUZE, G. *Empirismo e subjetividade – ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. Rio de Janeiro: Edições 34, 2004b.

DELEUZE, G. *Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos Aires: Cactus, 2005.

DELEUZE, G. *Francis Bacon: lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *O Anti Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

FABRE, M. *Philosophie et pédagogie Du problème*. Paris: VRIN, 2009.

FORNI, M. *Sobre educación*. IN: Feyerabend y algunas metodologías de La investigación. Nordan Comunidad, Colección Sin Fronteras, 1991.

GALLO, S. *Pedagogia Libertária – Anarquistas, Anarquismos e Educação*. São Paulo: Imaginário, 2007.

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática, 2006.

GARCIA, R. L. *Método, Métodos, Contramétodos*. São Paulo: Cortez, 2003.

GUIGUES, S.L. *Revue Murmure - Le mouvement des Concepts*. Paris: Murmures, 2008.

HOUSSAYE, J. *Quinze Pédagogues – leur influence aujourd’hui*. Paris: Bordas, 2002.

\_\_\_\_\_. *Nouveaux Pédagogues – Pédagogues de demain ?* (collection Pédagogues du monde entier – (TOME 2). Paris : Éditions Fabert, 2007.

LARROSA, J. *Nietzsche e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LINS, D. *Mangue’s School ou por uma pedagogia rizomática*. IN: Educação e Sociedade - Dossiê Entre Deleuze e a Educação, vol.26, n. 93, Set/Dez, 2005.

\_\_\_\_\_. LINS, D. (org). *Nietzsche/Deleuze – Imagem, literatura, educação: Simpósio Internacional de Filosofia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

MAZZOTTI, T.B. *Doutrinas Pedagógicas, máquinas produtoras de litígios*. Marília: Poiesis Editora, 2008.

ORLANDI, L.B.L. (org). *A Diferença*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

PASTIAUX, J. ; PASTIAUX, G. *La pédagogie*. Paris: Nathan, 2006.

PUJOL, A. O. *Diccionario de pedagogia*. Florida: Valleta Ediciones, 2007.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHOPKE, R. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

VEIGA, I (org). *Licenciatura em Pedagogia – realidades, incertezas, utopias*. Campinas: Papyrus, 1997.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WHITE. K. *L'esprit nômade*. Paris: Livre de Poche, 2008.

## INDEX DE AUTORES

- AGAMBEN** - 179
- ALVES** - 19
- AMYOT** – 236
- ANTONIOLI** – 181,183,187
- ARANHA** – 153
- ASPIS** – 35
- AUGÉ** – 184
- BADIOU** – 100, 200
- BARROS** – 194
- BELLATALLA** – 88
- BOUTANG** – 29
- BORGES** – 136
- CAMBI** – 93,177
- CHARMION** – 68
- CURI** - 212
- DELEUZE** – 27, 33, 38, 39, 40, 41, 71, 95, 96, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 113, 135, 136, 150, 151, 156, 157, 162, 163, 165, 168, 174, 175, 176, 177, 180, 181, 182, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 193, 196, 198, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 210, 213, 215, 216, 218, 219, 221, 226, 227, 228, 229, 233, 235
- ESCHER** – 36, 41
- FABRE** - 170, 171
- FEYERABEND** – 74, 75
- FOUCAULT** – 46, 47, 51, 52, 53, 4, 56, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 72, 80, 113, 121, 122, 123
- FRANCO** – 84, 85, 86
- GAGNEBIN** – 35
- GUATTARI** – 39, 40, 41, 96, 102, 103, 104, 105, 126, 136, 145, 150, 151, 156, 157, 162, 163, 164, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 198, 206, 216, 218, 219, 221, 228,
- GALEANO** – 120
- GALLO** – 89, 162, 190
- GASSE** – 129
- GAUTHIER** – 67
- HOUSSAYE** – 52, 90, 91. 145, 147, 66, 215
- JAEGER** – 27
- KASTRUP** – 103
- KOYRÉ** – 47, 58
- LALAND** - 68
- LARROSA** – 113,114, 225
- LEAL** – 87
- LEVY** – 191
- LIBÂNEO** – 87, 109, 111, 128, 134

**LIPOVETSKY – 178**

**LUZURIAGA – 88**

**MACHADO – 50**

**MARCHIVE – 109, 78, 148**

**MAZZOTTI – 79, 82**

**MILLY - 35**

**MONTE - 76**

**MORANDI – 70**

**NIETZSCHE – 232**

**OLIVEIRA – 19**

**OLIVEIRA – 79**

**ORLANDI – 77, 229**

**PÉREZ – 42**

**PIMENTA – 77, 87, 109, 111, 147, 149**

**RAJCHMAN – 209**

**RANCIÈRE – 155**

**REBELLO – 179**

**RODRIGO – 48**

**SAUVAGNARGUES – 199, 223, 227**

**SILVA – 109, 110, 114, 115, 116,  
117, 118**

**SKLIAR – 109, 153**

**STENGER – 59, 67**

**SWAIN - 212**

**TRINDADE – 142**

**ZOURABICHVILI – 230**

**ZULUAGA - 88**